PSYKODRAMA

TRÄNING I SOCIAL INTERAKTION MED SÄRSKOLEELEVER

Elisabeth Gralvik

1975

PSYKODRAMA - TRÄNING I SOCIAL INTERAKTION MED SÄRSKOLEELEVER

Elisabeth Gralvik

Doktorsavhandling vid
psykologiska institutionen
Stockholms universitet 1975.

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Copyright: Elisabeth Gralvik
Psykologiförlaget ab
Upplaga 1, 1975
Tryckt hos Jörgen Reklam AB, Hägersten, 1975
Art.nr: 750-000

Preparer
l'enfant
a la vie sociale

Profound respect
beaucoup d'amour
por nos enfants

Ameliorer
les aptitudes
les possibilities d'action

Ameliorer la perception
la representation
et l'adaptation

Handskrivna väggantecknings i trappan på en tunisisk skola för utvecklingsstörda vid besök i november 1974.

(ameliorer: förädla, uppmuntra, locka fram
aptitudes: anlag, förutsättningar, förmåga
representation: föreställning)

FÖRORD

Inom ramen för detta forskningsprojekt, som pågått sedan 1969, har två trebetygsuppsatser och ett psykologexamensarbete utförts.

Vårterminen 1970 gjordes vid Uppsala universitet en trebetygsuppsats med titeln "Undersökning av en metod för ansiktsuttryck - en jämförelse mellan högstadieelever i grundskola och grundsärskola" av Karin Attius och Gunnel Eriksson. Vårterminen 1971 gjordes vid Stockholms universitet en trebetygsuppsats med titeln "Psykodrama med utvecklingsstörda - försök till teoretisk strukturering " av Åke Björning, Anita Brynje, Gunvor Gustafsson, Britt-Marie Samuelsson och Lennart Sohlman.

År 1971 - 1972 arbetade jag tillsammans med en psykologexamensgrupp, bestående av Margareta Ardelius, Christel Brunberg, Ingun Rogert och Karin Styrborn. Vi gav ut två rapporter, rapport I "Utveckling av social interaktionsförmåga hos utvecklingsstörda" och rapport II "Bedömningsschema för social interaktion i psykodramaspel". Därefter har under 1973 och 1974 utkommit två rapporter av mig, III "Utvecklingsstördas sociala interaktion i psykodramaspel" och IV "Påverkan av modellinlärning på utvecklingsstördas psykodramaspel".

Föreliggande avhandling är en sammanfattning och integrering av dessa fyra rapporter. En hel del omarbetningar har gjorts och nytt material har också tillförts.

Min handledare i detta arbete har varit bitr professor Carl-Otto Jonsson. Vi har haft många intressanta och mycket intensiva diskussioner. I samband med den statistiska rådgivningen har jag fått många goda råd av fil lic Hans Bergman. Sekreterare Kerstin Holm har givit mig åtskillig administrativ hjälp.

Vid Åleryds särskola i Linköping och Ektorpsskolans integrerade särskoleklasser i Norrköping har rektorer, lärare och elever ställt sig positiva och underlättat mina undersökningar. Studerande Helena Swahn, fil stud Camilla Littorin och förskollärare Theresia Sveno har i egenskap av "kompetenta medspelare" deltagit i psykodramaspelet.

I de modellinspelningar som använts i en av undersökningarna agerade studerande Anne Andersson, Ann-Britt Pettersson, Margareta Johansson och mellanstadielärare Ing-Marie Bostam. Ingenjör Jan Persson och läromedelskonsulent Anders Lindkvist har bidragit med teknisk hjälp i samband med videoinspelningarna.

Utskrifterna av rapporterna samt föreliggande avhandling har gjorts av sekreterare Ingrid Modin, Harriet Svensson samt Mona Jervgren. Figurerna har tekn ritbiträde Ingrid Gralvik ritat. Den engelska sammanfattningen har gjorts av Rune Galerius, dokumentationssekreterare på Stiftelsen ALA.

Iambe Liffner och Margareta Lalander, både omsorgspsykologer, har bidragit med många värdefulla synpunkter i detta arbete. Bertil Gralvik har givit mig ett ovärderligt stöd under hela den tid avhandlingsarbetet pågått.

Föreliggande forskningsprojekt har möjliggjorts genom bidrag, speciellt till en komplett videoutrustning, från Helge Ax:son Johnsons stiftelse, Hierta-Retzius´ stipendiefond, Socialstyrelsen och Stockholms universitet.

Jag vill till alla framföra ett mycket varmt tack.

Linköping i januari 1975.

Elisabeth Gralvik.

I N N E H Å L L S F Ö R T E C K N I N G

FÖRORD

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING 9

DEL I. TEORETISK BAKGRUND 13

KAPITEL 1. UTVECKLINGSSTÖRNING 14

1. Definition av begreppet utvecklingsstörning 14
2. Den kognitiva utvecklingen och dess sekundäreffekter hos utvecklingsstörda 15
3. Utvecklingsstadier hos utvecklingsstörda 18

KAPITEL 2. UTVECKLING AV SOCIAL INTERAKTIONSFÖRMÅGA HOS UTVECKLINGSSTÖRDA 21

1. Den utvecklingsstördes utveckling av social interaktionsförmåga med anknytning till Erik Homburger Eriksons teori 22
2. Den utvecklingsstördes utveckling av självvärdering utifrån G H Meads socialpsykologiska teori 34

KAPITEL 3. DEN UTVECKLINGSSTÖRDA MÄNNISKAN I SAMHÄLLET 38

1. Den utvecklingsstördes situation med anknytning till Secord och Backmans teoretiska modell 38
2. Den utvecklingsstördes situation med anknytning till Homans' sociala interaktionsteori 41

KAPITEL 4. PSYKODRAMA SOM SOCIAL TRÄNINGSMETOD 44

1. Psykodrama enligt Morenos metod 44
2. Olika användningsformer av psykodrama 45
3. Psykodrama som social träningsmetod för utvecklingsstörda 47

KAPITEL 5. UTARBETANDE AV ETT BEDÖMNINGSSCHEMA MED UTGÅNGSPUNKT I ARGYLES TEORI OM SOCIAL INTERAKTION 53
1. Grunddragen i teorin 54
2. Variabler i bedömningsschemat med utgångspunkt från Argyles teori 55
3. Variabler i bedömningsschemat med särskild utgångspunkt från psykodramasituationen 63
4. Sammanfattning av variablerna i bedömningsschemat 66

DEL II. EN STUDIE AV SKILLNADERNA MELLAN UTVECKLINGSSTÖRDAS OCH NORMALBEGÅVADES SOCIALA INTERAKTION I PSYKODRAMASPEL

KAPITEL 6. METODIK 70
1. Bakgrund och syfte 70
2. Försökspersoner 71
3. Spelsituationer 73
4. Bedömningsschema för social interaktion 75

KAPITEL 7. RESULTAT 80
1. Studie A 80
2. Studie B 92
3. Jämförelse studie A - studie B 93

KAPITEL 8. DISKUSSION 97

DEL III. EN STUDIE AV UTVECKLINGSSTÖRDAS PSYKODRAMASPEL EFTER PÅVERKAN AV MODELLINLÄRNING

KAPITEL 9. SOCIAL MODELLERING 104
1. Bakgrund och syfte 104
2. Grunddragen i Banduras teori om social modellering 105
3. Tillämpning av Banduras teori på modellinlärning för utvecklingsstörda 108
4. Rollspel i relation till social modellering 112

KAPITEL 10. METODIK 113
1. Experimentell uppläggning 113
2. Försökspersoner 115
3. Psykodramats yttre ram och utformning 116
4. Spel 116
5. Bedömning av social interaktion 120

KAPITEL 11. RESULTAT 123

KAPITEL 12. DISKUSSION 133

AVSLUTNING 139

SUMMARY 147

REFERENSER 151

BILAGOR
1. Instruktioner till spelsituationerna 157
2. Instruktioner till bedömarna om variabeln Handrörelser 159
3. Instruktioner till bedömarna om variabeln Ögonkontakt 160
4. Instruktioner till bedömarna om variabeln Inlevelse 162
5. Instruktioner till bedömarna om variabeln Hantering av rekvisita 163
6. Variablernas interkorrelationer över situationer (Studie A) 165
7. Medianvärden vid psykodramatillfälle 3 för utvecklingsstörda och normalbegåvade (Studie A) 166
8. Signifikansprövningar meddelst Wilcoxontestet av medelvärdesskillnaderna mellan psykodramatillfällena 3 och 5 (Studie A) 167
9. Medianvärden av variabler i studie B 168
10. Modellsituationen: affär 170
11. Modellsituationen: biopengar 173
12. Verbalt flöde (Studie av modellinlärning) 175
13. Typexempel på påtryckningar inom de båda huvudkategorierna och dessas förekomst i kontroll- och experimentgrupp vid de båda psykodramatillfällena (Studie av modellinlärning) 176
14. Variablernas inbördes korrelationer (Studie av modellinlärning) 177

INLEDNING

Utvecklingsstörning måste alltid betraktas i relation till det samhälle och den kultur individen lever i. Vi lever idag i ett komplicerat samhälle där intellektuella prestationer värdesätts i mycket hög grad. Detta leder dels till att antalet individer som klassificeras som utvecklingsstörda ökar, eftersom dessa människor inte klarar av de krav som samhället ställer, dels till att utvecklingsstörda människor särbehandlas, t ex genom institutionsplacering. En sådan särbehandling som ofta innebär speciella boende- och sysselsättningsformer leder till att utvecklingsstörda människor isoleras från andra människor. Utvecklingsstörda och normalbegåvade får då inga eller endast fåtaliga möjligheter att lära sig samspelet med varandra och att uppskatta varandras särskilda egenskaper. Det innebär också att fördomar gentemot utvecklingsstörda befästs. Forskningsresultat (Söder, 1970, 1971) har nämligen visat att det som kan påverka människors attityder i positiv riktning därvidlag är personlig kontakt med utvecklingsstörda.

I början av 1970-talet kom normaliseringsprincipen (Nirje, 1969) att användas som rättesnöre för utvecklingsstörda människors omhändertagande i samhället. Denna innebär att man ger de utvecklingsstörda möjlighet att uppnå en tillvaro så nära den normala som möjligt, dvs göra de vardagsmönster och livsvillkor som ligger nära samhällets gängse, tillgängliga. Normaliseringsprincipen bör gälla för alla utvecklingsstörda oberoende av om de är lindrigt eller svårt utvecklingsstörda och vare sig de bor i föräldrahem eller på institution. Man menar att normaliseringsprincipen kan hjälpa många utvecklingsstörda människor att nå fullständig självständighet och social integrering, medan andra kan nå en relativ självständighet fast de behöver särskilda omsorger. De relativt få människor som är gravt utvecklingsstörda kan, oavsett hur beroende de är, genom normaliseringsprincipen få leva under livsvillkor som överensstämmer med samhällets "normala" mönster.

Inom särskolan kommer normaliseringsprincipen till uttryck i ADL-träningen, vars mål och uppgifter enligt läroplanen kan sammanfattas som träning i att göra sig oberoende av omgivningens hjälp, när det gäller att klara av 'personliga angelägenheter', att fungera riktigt i 'samhällssituationer' och slutligen att fungera i relation till andra människor, 'social interaktion'. Den ADL-träning som bedrivs på särskolorna tar dock huvudsakligen sikte på 'personliga angelägenheter' och 'samhällssituationer' medan den systematiska träningen av 'social interaktion' är svår att genomföra därför att man saknar metod.

Normaliseringsprincipens ide att utvecklingsstörda människor ska integreras i samhället är givetvis riktig. Först när utvecklingsstörda människor integreras får utvecklingsstörda och normalbegåvade möjlighet att lära sig interagera med varandra och därmed kan omgivningens attityder och beteende gentemot utvecklingsstörda förändras i positiv riktning. Det finns emellertid en fara att man uppfattar normaliseringsprincipen så att utvecklingsstörda skall uppvisa "normala beteenden". Detta kan leda till att man i den sociala träning som vanligtvis föregår integrerat boende mer eller mindre medvetet strävar efter att träna bort det beteende hos den utvecklingsstörde som avviker från samhällets sociala normer för att därmed dölja att individen är utvecklingsstörd. Målet för integrering av utvecklingsstörda människor - och handikappade överhuvudtaget - måste emellertid vara integrering på den utvecklingsstördes villkor, dvs med rätten att accepteras i samhället med sitt förståndshandikapp. När det gäller normaliseringsprincipen måste man också ställa sig frågan vad det egentligen är man normaliserar den utvecklingsstörde till, eftersom vi för närvarande inte har ett samhälle där alla människor oavsett begåvning, ålder, utseende, kön etc upplever sig ha samma människovärde.

Det gäller således både att tillgodose den utvecklingsstördes rätt att accepteras som utvecklingsstörd och hans rätt till särskilda omsorger som han är i behov av p g a förståndshandikappet. En viktig förutsättning när det gäller att klara ett integrerat boende, är att man kan samspela med andra människor. Detta är något som utvecklingsstörda människor ofta har svårigheter med. En tänkbar orsak till dessa svårigheter kan vara de utvecklingsstördas hämmade förstånds-

utveckling och dess sekundäreffekter. En annan orsak kan vara bristande möjligheter till social utveckling på grund av omgivningens reaktioner på det faktum att individen är utvecklingsstörd. Med utgångspunkt i psykodynamisk teoribildning kan man uttrycka förhållandet så att många utvecklingsstörda har förvärvat en mer eller mindre uttalad känsla av misstro gentemot omgivningen, av osjälvständighet och av underlägsenhet som leder till svårigheter i deras kontakt med andra människor i sociala situationer. Det gäller således att i omsorgerna om de utvecklingsstörda bl a tillgodose en effektiv social träning med bibehållen respekt för den utvecklingsstörda människans integritet.

Alla människor agerar dagligen i sociala situationer där det gäller att uppnå ett bestämt mål. I dessa situationer gäller det att veta hur man ska gå tillväga för att nå det mål man önskar. För att få den vetskapen är det nödvändigt att förstå den aktuella situationen, dvs inse orsak-verkan-sambanden och ordningsföljden av sekvenserna i handlingsförloppet.

I föreliggande arbete har vi betonat just denna del av den sociala träningen för utvecklingsstörda. Vi har valt att låta träningen ske med hjälp av psykodramaspel, dvs genom dramatiseringar som anknyter till det verkliga livet så nära som möjligt. Detta innebär att utvecklingsstörda får spela sociala situationer med ett i förväg uppställt mål. En sådan fortlöpande träning resulterar troligen i att man ökar den utvecklingsstördes förmåga att bete sig självständigt och målmedvetet. Psykodramametoden användes ursprungligen i psykoterapeutiskt syfte men har senare också kommit att användas vid inträning av sociala beteendemönster. Psykodrama har även tidigare använts på utvecklingsstörda människor främst som medel för social träning och social anpassning. Någon systematisk vetenskaplig granskning av metoden har dock inte gjorts.

Det grundläggande målet för arbetet är att belysa om man med hjälp av psykodrama kan förbättra särskoleelevers sociala interaktionsförmåga för att därigenom bidra till deras personliga utveckling och sociala anpassning. Vi vill på detta sätt bidra till förverk-

ligandet av normaliseringsprincipen inom ett specifikt område där särskolans ADL-träning ännu inte är utvecklad.

I del I redogörs för den teoretiska bakgrunden till föreliggande arbete med utgångspunkt från den utvecklingsstörda människans situation, psykodramametodens historik och tillämpning samt en teori om social interaktion vilken legat till grund för utarbetandet av ett bedömningsschema för psykodramaspel.

I del II och III redovisas två undersökningar. Syftet med den undersökning som presenteras i del II var att utröna i vilka avseenden utvecklingsstördas psykodramaspel skiljer sig från normalbegåvades. Först sedan sådana skillnader påvisats, kan man få en uppfattning om hur psykodramaspelet bör utformas för att bäst fungera som social träningsmetod.

Syftet med den undersökning som presenteras i del III var att ta reda på om det går att förbättra utvecklingsstördas sociala interaktionsförmåga genom att låta dem spela ett par specifika sociala situationer, vilka de dessförinnan fått observera på TV, spelade av "modeller" enligt inlärningspsykologisk terminologi. De inspelade situationerna karaktäriserades av att modellerna självständigt och målmedvetet arbetade sig fram mot och slutligen nådde ett i förväg klart definierat mål.

Föreliggande arbete är både empiriskt orienterat och spekulativt uttolkande. Redan svårigheten att erhålla ett större antal lämpliga försökspersoner leder till begränsningar i empirin, vilka vi strävat att kompensera. Men försöken att tolka vad som händer i psykodramaspelen har också tillmätts ett egenvärde, och i avslutningen diskuteras även resultaten i en vidare teoretisk referensram och belyses den allmänna frågan hur man kan lägga upp träning i social interaktion för utvecklingsstörda.

D E L I

TEORETISK BAKGRUND

KAPITEL 1. UTVECKLINGSSTÖRNING

1. Definition av begreppet utvecklingsstörning.

Utvecklingsstörda människor utgör en mycket heterogen grupp där varje individ har sin egen personlighet och sina speciella förutsättningar. Som grupp har de dock ett gemensamt, nämligen ett förståndshandikapp. Denna enkla definition av utvecklingsstörning inbegriper dels att det inte är frågan om en sjukdom utan ett handikapp, dels att handikappet har med begåvningen att göra.

Om man vill precisera begreppet utvecklingsstörning kan man använda flera olika definitioner beroende på vilka aspekter man vill betona. Man brukar skilja mellan fyra olika typer av definition: den administrativa, den medicinskt-etiologiska, den psykometriska och den psykologiskt funktionella (WHO, 1968). Till dessa definitioner kan man också lägga en social definition, som betonar social anpassning (Kylén, 1974).

Enligt den administrativa definitionen är de utvecklingsstörda som är omhändertagna eller registrerade som utvecklingsstörda av samhället. En medicinsk definition av utvecklingsstörning är mycket svår att ge, beroende på alltför liten kunskap om de fysiologiska och anatomiska förhållanden som ligger bakom utvecklingsstörning. Allt fler etiologiska faktorer upptäcks, men hur och varför de leder till utvecklingsstörning är i stor utsträckning okänt. Enligt den psykometriska definitionen är de utvecklingsstörda som har en intelligenskvot under 70 i ett intelligenstest med medelvärdet 100 och standardavvikelsen 15. Den psykologiskt funktionella definitionen tar fasta på att det är förståndsfunktionen som avviker från det normala, och att detta är karakteristiskt

för utvecklingsstörda. Hur förståndsfunktionen fungerar hos utvecklingsstörda har beskrivits i en modell av Kylen (1974).
I den sociala definitionen menar man att den är utvecklingsstörd som inte klarar de krav som ställs på vederbörande, ex kursplanens krav i skolan eller arbetsplatsens krav. Således bestämmer samhället genom sin utformning vilka som är utvecklingsstörda. Utvecklingsstörda i absolut bemärkelse är endast de som inte klarar sig på någon plats i någon kultur (Kanner, 1957). Alla andra är utvecklingsstörda i relativ bemärkelse.

Enligt den nya omsorgslagen (1969) säges den vara utvecklingsstörd som p g a hämmad förståndsutveckling behöver särskilda omsorger för sin utbildning eller anpassning i samhället. Denna definition är i grunden psykologiskt funktionell - man tar fasta på "hämmad förståndsutveckling". Definitionen är också social, eftersom man betonar behovet av särskilda omsorger - den som har hämmad förståndsutveckling men ej behöver särskilda omsorger är enligt definitionen ej utvecklingsstörd. Slutligen är definitionen också administrativ - den ingår i den lag som bestämmer vilka som skall registreras som utvecklingsstörda.

Enligt denna definition är utvecklingsstörning inget statiskt tillstånd. Man kan under en viss period av sitt liv p g a hämmad förståndsutveckling vara i behov av särskilda omsorger och således vara utvecklingsstörd, medan man under en annan period trots den hämmade förståndsutvecklingen klarar sig själv och således ej är utvecklingsstörd.

2. Den kognitiva utvecklingen och dess sekundäreffekter hos utvecklingsstörda.

Psykisk utvecklingsstörning är ingen klart definierad diagnos utan en samlingsbeteckning för en mängd olika nedärvda eller förvärvade tillstånd som bara har ett gemensamt - undergenomsnittlig begåvning. Det förekommer en uppdelning av orsakerna till utveck-

lingsstörning i primära och sekundära. Primär utvecklingsstörning innefattar konstitutionell efterblivenhet eller gendefekter, medan sekundär utvecklingsstörning innebär tillstånd då störningen beror på en förvärvad och ej ärftligt betingad skada på hjärnan (Forsman och Olow, 1961).

Utvecklingsstörda har en avvikande kognitiv utveckling, vilken kan vara försenad, störd eller skadad. Om man ser till de psykologiska funktionerna är detta det centrala i begreppet utvecklingsstörning (Kylén, 1974). Man kan se utvecklingsstörning i relativ bemärkelse på så sätt att utvecklingsstörning är resultatet av relationen mellan en speciell kognitiv utveckling och omgivningens komplexitet. För att klara denna komplexitet måste man kunna uppmärksamma väsentligheter i en social situation, organisera information, överblicka och reorganisera, d v s utföra tankeoperationer. Man måste också kunna lagra information för såväl långa som korta tidsperioder.

Flera undersökningar har visat att utvecklingsstörda har svårt att välja ut den information som är relevant för situationen (Denny, 1964; Zeaman och House, 1963). Hutt och Gibby (1958) menade att detta är särskilt framträdande för utvecklingsstörda under tonåren. Oförmåga att välja relevant information beror troligen bland annat på svårigheter med perceptuell diskrimination och på dålig koncentrationsförmåga (Spivack, 1963). Normalt utvecklade individer urskiljer ett större antal aspekter och får därigenom möjligheter att identifiera verkligt relevanta aspekter och att ignorera icke relevanta sådana (Zeaman och House, 1963).

Andra undersökningar har visat att utvecklingsstörda har svårt att organisera information (Denny, 1964; Zeaman och House, 1963). Denna relativa oförmåga anses vara av både perceptuell och intellektuell art. Det är troligt att utvecklingsstörda i mindre utsträckning har förmåga att klassificera, dvs tolka, inkommande sinnesintryck än normalbegåvade. Av detta följer att många intryck blir unika. Denna sämre förmåga beror på att de har byggt upp färre

begrepp än normalbegåvade (Blount, 1968). Detta innebär att det för många intryck inte finns några klasser. De utvecklingsstörda får alltså ägna en större del av sin intellektuella kapacitet åt att försöka ordna inkommande sinnesintryck, till skillnad från normalt utvecklade som tidigare bildat system för klassificering och därmed kan ägna sin kapacitet åt att tillgodogöra sig nya intryck (Binda, Haraldsson, Moberg, Otterbeck, Raab och Rantala, 1970).

De utvecklingsstördas relativa oförmåga att reorganisera information innebär bland annat att de har svårigheter med problemlösning (O'Connor, 1958; Denny, 1964), och att de har svårt att föreställa sig alternativa händelser. Detta skapar svårigheter att klara nya situationer och försvårar därmed anpassningen till ett oberoende liv och en självständig arbetssituation.

Den grad av komplexitet som är möjlig att klara beror på vilken typ av representation (föreställning) som används för organisation och reorganisation. Piagets (1963) och Bruners (1966) teorier belyser de typer av representation som är användbara för att förstå och bemästra omgivningen. Typen av representation utvecklas enligt dessa teoretiker vanligen i en speciell ordning genom olika stadier. Man kan anta att utvecklingsstördas kognitiva utveckling följer dessa stadier (Woodward, 1963; Wohlwill, 1966), men att utvecklingsstörda uppnår dessa stadier betydligt senare än normalbegåvade (Sommarström och Wetterberg, 1970), om de överhuvudtaget uppnår alla stadierna.

Ifråga om lagring av information har man funnit att utvecklingsstörda tycks ha ett sämre korttidsminne (mätt i minnesvidd: 3-5 enheter). Ellis'(1963) teori om korttidsminnet vid utvecklingsstörning innebär att de utvecklingsstörda har mindre aktivitet i de spår som bildas när stimuli registreras i hjärnan. Spåren blir därför mindre varaktiga vilket leder till det sämre korttidsminnet. Följden av detta skulle bli att om en associering skall ske mellan två stimuli bör dessa följa varandra mycket nära i tiden (Odén, 1969).

På grund av det primära förståndshandikappet och dess sekundäreffekter som ovan beskrivits och på grund av bristande stimulans och möjligheter att utvecklas har utvecklingsstörda oftast brister i den verbala förmågan. Man har konstaterat markant högre frekvens av tal-, hörsel- och språksvårigheter hos utvecklingsstörda än hos normalbegåvade. Språkutvecklingen är vanligen försenad. Språkbehandlingen ligger både kvalitativt och kvantitativt på en onormalt låg nivå. Abstraktioner är mindre vanliga, meningsbildningen kortare och den syntaktiska tillämpningen vanligen under den nivå man med hänsyn till åldern kan förvänta sig. Man har också iakttagit ett begränsat ordförråd hos utvecklingsstörda samt högre frekvens av artikulationssvårigheter, röstdefekter och stamning jämfört med normalbegåvade (Webb och Kinde, 1967).

3. Utvecklingsstadier hos utvecklingsstörda.

Som tidigare nämnts (sid 17) visar undersökningar att utvecklingsstörda i sin utveckling följer samma sekvens som normalbegåvade men utvecklas långsammare och slutar sin utveckling i ett tidigare skede. Enligt Kylén (1974) innebär den långsammare utvecklingen bl a att de befinner sig längre tid än normalbegåvade på varje utvecklingsstadium och följaktligen också hinner samla fler erfarenheter. Denna skillnad gör att utvecklingsstörda inte kan jämföras med barn på motsvarande utvecklingsstadium. Utvecklingsstörda kan dessutom vid högre ålder än normalbegåvade komma över till ett nytt stadium. Kylén har kallat utvecklingsstadierna för A, B och C. Han betonar att två utvecklingsstörda människor på samma nivå, t ex B-nivån, kan vara mycket olika varandra beroende på olikheter i ålder, mängd och typ av erfarenheter etc.

Nedan följer en summarisk beskrivning av dessa utvecklingsstadier och hur den utvecklingsstördes boende och sysselsättning ungefärligen kan gestalta sig.

A. Den första nivån karaktäriseras av sensomotoriska färdigheter

och primitiv ordförståelse. På den här nivån används möjligen enstaka ord, men individen kan som regel inte prata. Socialt saknas kamratgrupper och individen hör helt till en vårdande omgivning.

Den utvecklingsstörde kan bo i sitt föräldrahem eller annat enskilt hem men bor oftast på vårdhem. Han kan i bästa fall delta i träningsskolans undervisning, men då detta inte är möjligt kan han erhålla enskild undervisning anpassad efter hans förutsättningar. På denna nivå förekommer ofta motoriska brister vilket starkt kan begränsa inlärningsförmågan - ex för en individ som bara kan ligga på rygg.

Den sociala träningen tar sikte främst på mattträning, toalettträning och påklädning. Även som vuxen bor den utvecklingsstörde i de flesta fall på vårdhem. Finnes skyddad verkstad på vårdhemmet kan han eventuellt beredas plats på sådan, i annat fall på sysselsättningsavdelning där den utvecklingsstörde kan utföra enklare tempoarbeten eller terapiuppgifter.

B. Den andra nivån karaktäriseras av god förståelse av tal och relativt god egen talförmåga. Förmåga till kamratkontakt finns men inte förmåga till samarbete i grupp. Läs- och skrivförmåga saknas likaså, och räkneförmågan inskränker sig till ramsräkning upp till något tvåsiffrigt tal. Förmåga att lösa räkneproblem saknas helt.

Den utvecklingsstörde kan bo i eget hem eller annat enskilt hem eller vårdhem. Den vanligaste undervisningsformen är träningsskola, och individen kan därför också vara bosatt på särskoleinternat med tillhörande träningsskola. Utöver primär ADL-träning tar den sociala träningen sikte på att individen skall lära sig fungera riktigt i samhällssituationer såsom att göra inköp, klara kommunikationer, ringa tandläkare etc. Som vuxen bor den utvecklingsstörde på vårdhem eller inackorderingshem. Boende i egen bostad kan också vara möjligt för några utvecklingsstörda

på denna nivå. Den utvecklingsstörde kan nämligen lära sig hantera en miljö, även om det tar lång tid, men det förutsätter att denna miljö är tillräckligt konstant. Den utvecklingsstörde kan klara av händelser som han är upptränad i att handha men har svårigheter att klara av oförutsedda sådana. Om miljön kan betraktas som tillräckligt konstant för en viss individ kan ett eget boende också förknippas med vanlig arbetsanställning. En sådan har då ofta föregåtts av arbetsträning av de moment individen senare ska utföra på sin arbetsplats. Den utvecklingsstörde kan också ha arbete på skyddad verkstad, eventuellt förberett genom särskild arbetsträning, eller arbete på dagcenter.

C. Den tredje nivån karaktäriseras av läs-, skriv- och räkneförmåga, viss förmåga att fatta beslut på grund av överläggning och viss gruppsamarbetsförmåga. Den egna talförmågan är i de flesta fall god.

Den utvecklingsstörde kan bo i eget hem, annat enskilt hem, elevhem eller särskoleinternat. Den vanligaste undervisningsformen är grundsärskola. Utöver primär ADL-träning och träning i att fungera riktigt i samhällssituationer kan den sociala träningen inriktas på att lära individen att fungera i relation till andra människor - social interaktion - dvs förmåga att interagera med andra människor och förstå attityder och beteenden som andra människor uppvisar. Som vuxen bor den utvecklingsstörde oftast i inackorderingshem eller i egen bostad. Boende i egen lägenhet kan för den utvecklingsstörde både på B- och C-nivån vara knutet till kuratorskontakt under längre eller kortare tider. Den utvecklingsstörde erhåller ofta utöver vanlig arbetsträning någon yrkesutbildning vid yrkesskola och kan därefter erhålla arbete antingen på skyddad verkstad eller vanlig arbetsanställning ute i samhället.

KAPITEL 2. UTVECKLING AV SOCIAL INTERAKTIONSFÖRMÅGA HOS UTVECKLINGSSTÖRDA

Eftersom den övergripande målsättningen i detta arbete är att förbättra utvecklingsstördas sociala interaktionsförmåga är det väsentligt att belysa bakgrunden till denna sämre förmåga till interaktion.

Den utvecklingsstörda människans sociala interaktionsförmåga påverkas av den annorlunda kognitiva utvecklingen men också i hög grad av miljön. Det utvecklingsstörda barnet och den yttre miljön påverkar och formar varandra ömsesidigt. I detta kapitel beskrivs hur en sådan påverkan kan gestalta sig i anknytning till Erik Homburger Eriksons psykodynamiska teori och G H Meads teori om självvärdering. Redogörelsen avser utvecklingsstörda på B- och C-nivån som huvudsakligen vistas i föräldrahem eller annat enskilt hem åtminstone fram till skolstarten.

Beskrivningen har endast en svag koppling till de empiriska undersökningarna som redovisas i del II och III. Avsikten är snarast att ge en allmän bakgrund till utvecklingsstördas interaktionssvårigheter i ett socialpsykologiskt perspektiv. Det är viktigt att den heuristiska karaktären i framställningen beaktas.

1. Den utvecklingsstördes utveckling av social interaktionsförmåga med anknytning till Erik Homburger Eriksons teori.

Erikson (1965; 1969; Maier, 1965) försöker ge en bild av individen i ständig interaktion med omgivningen. Han utgår i sin teori från vissa förutsättningar:

- att personlighetsutvecklingen försiggår enligt förutbestämda steg som leder fram mot en alltmer vidsträckt miljö
- att samhället ger stöd för att individen skall ha möjlighet att genomgå denna utveckling.

Erikson beskriver människans livscykel i åtta stadier. I varje stadium är det en speciell funktion i individens utveckling som står i centrum. Man talar om en kris i meningen att det är en vändpunkt för just denna funktion. Denna kris kan ha en positiv eller en negativ lösning i detta stadium. För att man skall kunna säga att individen nått ett visst stadium fordras dels en viss biologisk mognad för att just denna funktion skall kunna bearbetas och dels att miljön ställer förväntningar och krav på att barnet skall visa ett visst beteende. Varje genomarbetad kris innebär också att individens personlighet tillförs någon ny egenskap. Denna har förberetts och funnits med under tidigare stadier men integreras nu genom krisen.

I följande avsnitt beskrivs hur barndoms- och uppväxtåren kan gestalta sig för den utvecklingsstörde med tonvikt på hur förmågan till social interaktion utvecklas. I beskrivningen används Eriksons åldersindelning i olika stadier och Eriksons termer när det gäller att beskriva krisen i varje åldersstadium. I övrigt har vi gjort en fri tolkning av Eriksons teori när det gäller att komma fram till vilka krav och förväntningar miljön ställer på det utvecklingsstörda barnet och i vilken utsträckning den utvecklingsstörde kan bearbeta krisen i varje stadium.

a. Det första stadiet (0 - 1 1/2 år).

Grunden till den sociala interaktionen med barnet läggs redan före födseln. Under denna tid knyter föräldrarna förhoppningar och förväntningar kring barnet och förbereder sig för dess ankomst. Det bildas en grundattityd till barnet som kan påverka hur barnets sociala relationer med omvärlden till en början kommer att utvecklas. Denna grundattityd kan från början rubbas genom att föräldrarna direkt efter barnets födsel eller under närmaste tidsperioden därefter får veta att deras barn är utvecklingsstört. Oavsett om denna information kommer till föräldrarna vid barnets födsel eller senare, ger den vanligen upphov till samma reaktion hos föräldrarna. Enligt Grunewald (1969) upplever föräldrar som fått reda på att deras barn är utvecklingsstört, att de fått hela sin värld krossad. Förtvivlan och maktlöshet blandas med skuldkänslor och ett tungt ansvar. Man funderar över varför just ens eget barn skulle bli utvecklingsstört, hur det ska gå för barnet i framtiden, och om det vore bättre att lämna bort det. Relationen barn-föräldrar kan alltså från första början präglas av att barnet i familjen är utvecklingsstört.

Den tidiga kontakten mellan föräldrar och barn kan komma att störas genom problem vid uppfödningen av barnet. Cruickshank (1967) anser att matningen av ett spädbarn, speciellt om detta sker genom amning, har stor emotionell och social betydelse både för mor och barn. För barnet innebär matningen förutom behovtillfredsställelse också välbefinnande på grund av den nära fysiska kontakten med vårdaren. En del utvecklingsstörda barn, särskilt de som fått en neurologisk skada under fostertiden, suger mycket dåligt och får inte i sig mat. Detta leder till att såväl barnet som modern blir frustrerade (Cruickshank, 1967). Ätandet blir olustbetonat istället för att utgöra grunden till ett sådant harmoniskt förhållande mellan föräldrar och barn som normalt bidrar till att utveckla en social interaktionsförmåga hos barnet.

Att barnet är passivt vid sugandet kan också innebära att barnet även i övrigt är passivt; huvudsakligen äter och sover. Detta kan

i och för sig vara vilsamt för föräldrarna men vanligen upplever dessa en besvikelse över det passiva barnet och de kan också komma att undervärdera sin egen stimulerande betydelse för barnets utveckling. Det kan vara så att ett passivt barn söker mycket liten ögonkontakt med föräldrarna. Ögonkontakt, särskilt leenden, verkar förstärkande på föräldrarna och bidrar till att de sysselsätter sig mer med barnet och därigenom stimulerar det. I fallet med det utvecklingsstörda barnet kan det kanske istället bli tvärtom. Mängden ögonkontakt mellan moder och barn är enligt Robson (1967) av stor betydelse för huruvida barnet utvecklar ett beroendeförhållande till modern, vilket enligt Argyle (1969) är av speciell betydelse för barnets utveckling av social interaktionsförmåga.

Det förekommer ofta, särskilt under detta första stadium, att det utvecklingsstörda barnet måste läggas in på sjukhus antingen p g a att det är sjukt eller för att man önskar ställa en utvecklingsdiagnos. Detta ger upphov till bristande kontinuitet i föräldrarnas skötsel av barnet och försvårar kontakten med barnet. Bernth (1973) har sammanfattat forskning kring separation mellan barn och föräldrar för längre eller kortare tid. Hon refererar bl a undersökningar av William Goldfarb och John Bowlby som talar för att modersdeprivation under de första levnadsåren - t ex vid vistelse på institution - kan medföra att individen senare i livet får svårt att knyta närmare kontakt med andra. Enligt refererade undersökningar, gjorda av James Robertson, har man också funnit att barn (särkilt i åldern 1/2 - 4 år) som, för längre eller kortare tid, läggs in på sjukhus kan uppvisa många och varaktiga rubbningar i form av nervösa symptom. Detta kan kanske leda till ett lägre umgänges- och kontaktbehov (affiliation drive) - ett förhållande som enligt Argyle (1969) kan inverka menligt på förmågan till social interaktion. Sannolikt är denna sekvens inte ovanlig hos utvecklingsstörda, eftersom många av dem temporärt placeras på olika institutioner i samband med sjukdomar, undersökningar etc.

Under detta första stadium kan det givetvis inträffa att man inte upptäcker någonting hos barnet som talar för utvecklingsstörning.

Det är för övrigt ofta svårt att från detta stadium ställa en prognos om den senare intellektuella utvecklingen (McCall, Hogarthy och Hurlburt, 1972). Barnet genomgår då detta stadium utan några begränsningar i de avseenden som nämnts när det gäller utveckling av social interaktion. Utvecklingsstörning behöver för övrigt inte alls förekomma vid födseln utan kan komma senare genom tidig yttre skada, t ex trafikolycka eller genom sjukdom, t ex hjärninflammation.

Erikson betraktar detta första stadium som helt grundläggande för all senare utveckling. Krisen i detta stadium är enligt Erikson huruvida individen förvärvar en känsla av grundläggande tillit eller en känsla av grundläggande misstro. För att förvärva en känsla av grundläggande tillit fordras en känsla av fysiskt välbefinnande, som förknippas med värme, vilket gör att barnet stimuleras till social kontakt. En annan väsentlig faktor för att barnet ska känna tillit, är att barnet känner sig övertygat om att föräldern kommer tillbaka, trots att denne lämnar barnet för en stund. Avvänjningen kan ses som en stark osäkerhetsupplevelse, men denna kan kompenseras och vägas upp av känslan av tillit genom att barnet får erfara en varm emotionell kontakt med föräldrarna. Det förefaller troligt att det utvecklingsstörda barnet löper en större risk än det normalbegåvade barnet att förvärva en känsla av grundläggande misstro istället för tillit, därför att barnet får uppleva alltför mycket osäkerhet från föräldrarnas sida sammanhängande med att det är utvecklingsstört, ofta passivt och ofta sjukligt. Avvänjningen kan kanske inte kompenseras därför att den varma emotionella kontakten störts ofta på grund av barnets sjukhusvistelse. Den grundläggande tilliten är betydelsefull för att barnets jag-funktioner skall utvecklas och för att barnet skall stimuleras till en positiv social interaktion. Om barnet istället förvärvar en grundläggande misstro mot omvärlden, kan det bl a leda till att barnet drar sig tillbaka från omvärlden och inte försöker att samverka med den. Det förefaller sålunda troligt att den utvecklingsstörda människan ofta handikappas i utvecklingen av sin interaktionsförmåga redan i denna tidiga ålder.

b. Det andra stadiet (1 1/2 - 4 år).

Under denna period sker hos det normala barnet bland annat en intensiv motorisk utveckling. Den motoriska aktiviteten är inte bara en aktivitet i sig själv utan också ett medel att uppnå vissa mål. Det utvecklingsstörda barnet har ofta en sen motorisk utveckling, som under denna period kanske blir mest märkbar genom att barnet lär sig gå ovanligt sent. Den försenade motoriska utvecklingen leder till att motoriken blir en fristående aktivitet för det utvecklingsstörda barnet utan att kunna utnyttjas för att t ex utforska världen runt omkring. Den motoriska förmågan är dock vanligen tillräcklig för att barnet skall komma i kontakt med och få uppleva en stor mängd olika föremål. Enligt Lurias teori (1963) tenderar det utvecklingsstörda barnet att urskiljningslöst ta in stimuli på en gång utan möjlighet att utestänga dem med mindre aktualitet. Detta leder till att barnet får en förvirrad och konturlös bild av omgivningen.

De flesta normalbegåvade barn klarar av sin renlighetsträning i början av denna period, men den går vanligen betydligt långsammare för det utvecklingsstörda barnet. Vid ungefär 2 1/2 år kommer för de flesta barn en så kallad trotsålder. Barnet upplever sig som ett "jag" i förhållande till andra människor. I trotsåldern prövar barnet sin vilja för att uppnå självständighet. Det utvecklingsstörda barnet ligger ofta efter i utvecklingen och har inte hunnit få någon bestämd "jag" -upplevelse; något som ytterligare försvåras av att barnet kanske inte så väl kan ta språket till hjälp för att befästa sitt "jag". Trotsåldern i detta åldersstadium kanske därför inte blir så genomgripande som hos normalbegåvade barn. Det utvecklingsstörda barnet går därvid miste om möjligheten att pröva sin vilja och uppnå självständighet men kan kanske kompensera detta genom en senare trotsperiod.

Den försenade språk- och motoriska utvecklingen kan leda till att föräldrarna redan nu börjar hålla undan sitt barn från andra människor för att uppskjuta att omgivningen konstaterar att barnet är annorlunda. Barnets kontakt med lekkamrater kan också försvåras genom att

barnet hamnar på en lägre nivå än jämnåriga. Barnet börjar ta kontakt med andra barn, ibland ganska aggressivt, så kallad "knuffkontakt". På denna nivå kan det utvecklingsstörda barnet ofta stå under en lång period. Föräldrarnas eventuella början till isolering av barnet och den i viss mån försvårade kontakten med kamrater leder till sämre möjligheter för det utvecklingsstörda barnet att utveckla en social interaktionsförmåga.

Därtill kommer att föräldrarna ofta själva kommer i konflikt med barnet och med sin föräldraroll genom att de inte klarar att ställa realistiska krav på barnet. Ett försök att få barnet att vara "normalt" kan leda till att man ställer överkrav på barnet och hoppas att barnet skall klara dessa krav. Vanligast är dock att man ställer för låga krav på barnet och vill överbeskydda det. Detta kan bero på att föräldrarna har svårt att se barnet uppleva det ena misslyckandet efter det andra. Om det utvecklingsstörda barnet överbeskyddas i hög grad, får det aldrig möjlighet att se vad det klarar av och upplever ingen känsla av självständighet. Detta kan resultera i att barnet slutar upp med att aktivt påverka sin omgivning och istället överlåter till föräldrarna att lägga allt tillrätta. Föräldrar till ett normalbegåvat barn klarar ofta att ställa realistiska krav på barnet genom att de ser vad barnet klarar och inte klarar, dvs genom det gensvar (feedback) barnet ger till föräldrarna. Troligt är att ett utvecklingsstört barn p g a sina brister och handikapp ofta ger ett gensvar som föräldrarna eller i varje fall omgivningen inte är vana vid och därför inte förstår. Detta kan leda till att man ställer felaktiga krav på barnet. Det leder också till att den utvecklingsstördes sociala interaktion med omgivningen försvåras.

Enligt Erikson (1965) är krisen i detta stadium huruvida man förvärvar en känsla av självständighet medan man kämpar mot en känsla av tvivel och skam. När barnet börjar få tillit till sin omgivning får det en känsla av självständighet. Barnets känsla av psykiskt, fysiskt och socialt beroende skapar emellertid en känsla av tvivel på kapaciteten, som kan få det att skämmas. Den vuxnes tolerans och fasthet spelar här en stor roll. Det är troligt att det utvecklings-

störda barnet inte förvärvar känslan av självständighet i någon högre utsträckning beroende på den försenade motoriska och språkliga utvecklingen och renlighetsträningen. Föräldrarna kan också få svårigheter att uppvisa fasthet och tolerans genom att deras möjligheter att ställa adekvata krav på sitt barn är begränsade. I detta åldersstadium kan man alltså tänka sig ytterligare en grund till försämrad interaktionsförmåga hos det utvecklingsstörda barnet, men det är möjligt att barnets förmåga att förvärva åtminstone en viss känsla av självständighet kan komma i ett senare stadium.

c. Det tredje stadiet (4 - 7 år).

Under detta stadium lär sig barnet att röra sig friare och kan därmed komma i kontakt med allt fler föremål, samtidigt som det genom språket får kunskaper om allt fler föremål och förhållanden. Den ökade språkförståelsen och förflyttningsmöjligheten tillåter nu barnet att utvidga sin fantasi. Fantasin spelar stor roll för barnet under denna period och kan också väcka starka skuldkänslor. Barnet får ett överjag och ett samvete som ofta är mycket strängt. Det utvecklingsstörda barnets språk- och motoriska utveckling är fortfarande försenade, vilket bidrar till att barnet inte får samma utgångsmöjligheter att skaffa sig en adekvat föreställning om omgivningen och tillvaron. Till detta bidrar barnets ofta förekommande sociala isolering: föräldrarna till utvecklingsstörda barn tar i mindre utsträckning med barnet vid besök hos vänner, i affärer etc (Schonell och Watts, 1965). På detta sätt får det utvecklingsstörda barnet färre möjligheter att lära känna nya miljöer och främmande människor. Denna begränsade erfarenhet av omgivningen leder troligen till osäkerhet och en mer eller mindre uttalad rädsla att möta omgivningen och interagera med den. Härigenom hämmas barnets naturliga lust att ta initiativ.

Den normala miljön för ett barn att träna sig i social interaktion och i gruppsamvaro utgörs av leken. Det utvecklingsstörda barnets förmåga att delta i leken blir begränsad beroende på sämre språk-

behärskning; språket som kommunikationsmedel är en självklarhet i leken. Detta leder till att kontakterna med jämnåriga kamrater försvåras. Det utvecklingsstörda barnet kanske därför hänvisas till yngre barns lekgrupper, där man ställer lägre krav, och därmed får barnet inte samma möjlighet till träning i social interaktion som andra jämnåriga.

Det normalbegåvade barnet blir alltmer aktivt under detta stadium och söker ständigt nya vägar för att få utlopp för sin energi. Som stöd för sitt nyvunna intresse för omgivningen söker barnet också modeller för sitt handlande. Vanligast är det föräldrarna som har den största betydelsen för identitetsbildningen. För att kunna identifiera sig med någon annan individ måste man kunna registrera beteenden, t ex tolka ansiktsuttryck, och man måste kunna leva sig in i olika främmande roller. Detta har utvecklingsstörda barn svårt för på grund av såväl förståndshandikappet som den ofta förekommande sociala isoleringen.

Enligt Erikson (1965) är krisens tema i detta stadium att förvärva en känsla av initiativ och komma över en känsla av skuld. Den sociala omgivningen leder nu barnet till att bli mer aktivt och klara nya uppgifter. Barnet testar medvetet såväl som omedvetet sin kraft, skicklighet och potentiella kapacitet. Emellertid skapas lätt skuldkänslor, då barnet i sin egen självständighet, som det lärt sig lita på, ställs mot andra självständiga individer. Det är mindre troligt att det utvecklingsstörda barnet utvecklar en känsla av initiativ, bl a beroende på den bristande språkliga och motoriska förmågan. Därmed kan även detta stadium innebära en reducering för den utvecklingsstörde av förutsättningarna för social interaktionsförmåga genom att hans sociala isolering och osäkerhet på sig själv, på omgivningen och på sin plats i sammanhanget ökar.

d. Det fjärde stadiet (7 - 11 år).

Under denna åldersperiod upplever det normalbegåvade barnet en stark längtan att lära sig saker, att inordna sig i en grupp och att samarbeta. Barnet befinner sig mittemellan arbetets och lekens värld och kan inse att ett arbete går snabbare om man gör en arbetsfördelning. Under detta stadium läggs grunden för den vuxnes delaktighet i arbetslivet.

Socialt sett händer påfallande mycket. Barnet börjar skolan, vilket leder till att en vidare krets av människor får betydelse för barnet och låter det uppleva olika roller i samhället. Barnet får nya identifikationsobjekt, t ex lärare, nya kamrater och andra barns föräldrar, och får möjlighet att pröva sin interaktionsförmåga på främmande människor.

När det utvecklingsstörda barnet börjar skolan uppkommer ofta besvärliga problem. Det är svårt att göra en säker bedömning av barnets sociala, emotionella och intellektuella mognad och därmed skapas svårigheter att besluta om barnets skolplacering i hjälpklass, särskola eller träningsskoleklass. Då det blir tal om dessa skolformer kan föräldrarna reagera negativt, speciellt om de tidigare inte förstått att barnet är utvecklingsstört utan kanske bara trott att det är sent utvecklat. Följden kan bli att barnet placeras i fel skolklass från början - man gör t ex ett försök med hjälpklass fast barnet borde gå i särskoleklass. Detta leder till överkrav på det utvecklingsstörda barnet som under denna försökstid får uppleva det ena misslyckandet efter det andra och dessutom kanske blir retat av kamraterna. Även om barnet från början placeras i rätt skolform kan skolstarten innebära problem. Särskoleklasser är betydligt mindre än vanliga skolklasser, men det kan ändå uppstå svårigheter för barnet att anpassa sig till en grupp, speciellt om barnet tidigare inte gått i förskola. I särskolan eftersträvar man en individuell undervisning, men detta är inte alltid möjligt beroende på att den lilla gruppen utvecklingsstörda nybörjare vanligen är mycket heterogen.

Eftersom skolplaceringen oftast blir särskola för det utvecklingsstörda barnet, leder detta av geografiska skäl ofta till att barnet flyttar hemifrån och får bo i annat enskilt hem - elevhem - på skolorten eller i internat på särskolan om sådant finnes. Särskoleplacering och eventuell flyttning hemifrån bidrar till att olikheterna mellan normalbegåvade och utvecklingsstörda barn i denna ålder accentueras. Omgivningen får fullt klart för sig att barnet är utvecklingsstört om detta inte varit känt tidigare, likaså föräldrarna. Sannolikt är att också barnet självt i denna period börjar uppleva sig vara annorlunda i allt fler sammanhang och att det inte kan klara sig som andra, en upplevelse som kan förstärkas av att yngre syskon växer om den utvecklingsstörde.

Det utvecklingsstörda barnets sociala kontakter med kamrater försvåras av att barnet ofta stannat kvar på den så kallade knuffkontaktnivån. Detta leder till att det utvecklingsstörda barnet inte kan samarbeta med andra barn vare sig i lekens eller arbetets form. De sociala kontakterna kan ytterligare försvåras genom brister i det utvecklingsstörda barnets tal.

Enligt Erikson (1965) innebär krisen i detta stadium huruvida man förvärvar en känsla av verksamhet och avvärjer en känsla av underlägsenhet. Känslan av verksamhet växer fram ur känslan att kunna göra saker och ting bra och t o m perfekt. Mindervärdeskänslan skapas av att barnet upplever sig vara en ofullkomlig individ med främlingsskap inför sig själv och sina uppgifter. Mycket talar för att det utvecklingsstörda barnet under denna period förvärvar en underlägsenhetskänsla genom sin upplevelse av att vara annorlunda och inte kunna klara sig som andra vilket i hög grad accentueras genom särskoleplacering. Denna underlägsenhetskänsla som lätt leder till negativa förväntningar torde minska förutsättningarna för utvecklandet av en god social interaktionsförmåga. Därtill bidrar också den bristande kontakten med kamrater.

e. Det femte stadiet (11 år t o m puberteten).

Skolbarnet har nu kommit till klarhet om vad det klarar av och hur samhället utanför hemmet ser ut. Puberteten inträder och därmed den fysiska genitala mognaden. Man ser fram mot den vuxnes värld och undrar vilken roll man själv kommer att spela där. Tonåringen funderar över sin framtida roll i arbetslivet och i familjebildning. Man prövar samhällets ideologier för att konstatera om det som de vuxna sagt stämmer. Hela puberteten kännetecknas av ett intensivt sökande efter en inre identitet, vilken kan vara mycket svår att finna. Man kan pröva sig fram i en förälskelse, där man projicerar sin diffusa jag-bild på en annan människa. Man kan också få hjälp av jämnåriga kamrater genom att man bildar grupper, där man identifierar sig med varandra. Dessa grupper kan ofta vara mycket intoleranta mot utomstående - förmodligen en försvarsåtgärd mot en känsla av identitetsförlust.

Att nå en identitet för den utvecklingsstörde tonåringen torde vara mycket svårt. Samhällets sätt att ge en individ identitet stämmer mer eller mindre väl med individens sätt att identifiera sig med andra. Den utvecklingsstörde har nu förstått att han är annorlunda men är osäker på vad detta innebär, och vem han egentligen är. Han får knapphändig information om sina rättigheter och möjligheter ifråga om bl a familjebildning, vilket ytterligare leder till osäkerhet angående hans roll i samhället. Möjligheten att få hjälp med identitetssökandet i en kamratgrupp är också begränsad.

Enligt Erikson (1969) är krisen under puberteten huruvida man förvärvar en känsla av identitet medan man försöker komma över en känsla av identitetsförvirring. De tidigare stadiernas lösningar på kriserna fogas i detta stadium samman till en känsla av inre identitet. Denna utgör en samordning av individens grundläggande drifter med hans begåvning, hans sociala möjligheter och de rådande idealen i samhället. Eftersom den utvecklingsstörda människan förmodligen inte har kunnat lösa de tidigare kriserna på ett tillfredsställande sätt och inte är klar över sin egen roll, kommer han troligen att uppleva en identitetsförvirring. Denna identitetsförvirring i form av osäkerhet på sig själv

och sin roll i samhället bidrar till att den utvecklingsstörda människans förutsättningar för social interaktion ytterligare reduceras.

f. Sammanfattning av och kommentarer till Eriksons teori.

Relationen mellan det utvecklingsstörda barnet och föräldrarna störs ofta på ett tidigt stadium av föräldrarnas skuldkänslor och osäkerhet inför sitt annorlunda barn. Med utgångspunkt från psykodynamisk teoribildning kan man i Eriksons (1965) termer tolka detta så att det utvecklingsstörda barnet löper en förhöjd risk att förvärva en känsla av grundläggande misstro gentemot föräldrarna och omgivningen istället för en känsla av grundläggande tillit. När barnet växer upp kan föräldrarna lätt komma i konflikt med barnet och med sin föräldraroll genom att de misslyckas med att ställa realistiska krav på barnet. Det beror troligen på att det utvecklingsstörda barnet på grund av sitt kognitiva handikapp ger ett gensvar som varken föräldrarna eller omgivningen är vana vid och därför inte förstår. Vanligen leder detta till att föräldrarna ställer för låga krav på barnet och därigenom överbeskyddar det. Det utvecklingsstörda barnets språk- och motoriska utveckling är oftast försenad, vilket försvårar möjligheterna för barnet att skaffa sig en adekvat föreställning om omgivningen. Till detta bidrar föräldrarnas ofta förekommande isolering av sitt utvecklingsstörda barn. Barnets på detta sätt begränsade erfarenhet av omgivningen leder troligen till osäkerhet och en mer eller mindre uttalad rädsla för att möta omgivningen och interagera med den. Den särskoleplacering som oftast blir aktuell, när den utvecklingsstörde nått skolåldern, bidrar till att olikheterna mellan normalbegåvade och utvecklingsstörda betonas. Det är troligt att barnet självt i denna period börjar uppleva sig vara annorlunda i allt fler sammanhang, vilket kan leda till att barnet i Eriksons termer förvärvar en känsla av underlägsenhet till skillnad från en känsla av verksamhet. När den utvecklingsstörde kommer i tonåren har han säkert förstått att han är annorlunda, men han är osäker på vad detta innebär, eftersom han bara får knapphändig information. Det torde därför bli mycket svårt för den utvecklingsstörde att nå en identitet. I Eriksons termer är det troligare att han

istället upplever en stark identitetsförvirring. Om den utvecklingsstörde växer upp på en vårdinstitution istället för i ett enskilt hem, är det troligt att han i ännu högre grad utsätts för orealistiska krav och isolering samt dessutom för understimulering.

En förklaring till utvecklingsstörda människors interaktionssvårigheter kan således vara att de i Eriksons terminologi löst kriserna i de olika åldersstadierna på ett otillfredsställande sätt. Man kan också uttrycka förhållandet så att många utvecklingsstörda har förvärvat en mer eller mindre uttalad känsla av misstro mot omgivningen, av osjälvständighet och av underlägsenhet som leder till svårigheter i deras samspel med andra människor i sociala situationer.

Beskrivningen av dem fem stadierna i barndoms- och uppväxtåren leder i föreliggande tolkning fram till att det utvecklingsstörda barnet troligen löper större risker i samtliga stadier såväl när det gäller att bearbeta den aktuella krisen som att komma fram till en positiv lösning på den. Det är naturligtvis inte fråga om en ofrånkomlig felutveckling. Därtill kommer att det givetvis också kan vara möjligt att den utvecklingsstörde i ett senare åldersstadium löser krisen på ett tillfredsställande sätt. Slutligen skall åter erinras om det heuristiska draget i framställningen. Tillvägagångssättet innebär att vi försökt utveckla ett slags risktänkande med utgångspunkt från Erikson. Positiva inslag och särskilda tillgångar hos de utvecklingsstörda har ej beaktats.

2. Den utvecklingsstördes utveckling av självvärdering utifrån G H Meads socialpsykologiska teori.

Den utvecklingsstörde får lätt en särpräglad roll i sin familj. Tidigare har nämnts de svårigheter som möter föräldrar till ett utvecklingsstört barn och de konsekvenser som de kan få för hela familjen och den utvecklingsstördes roll i den. Den roll en individ spelar i familjen under uppväxtåren inverkar på den roll han kommer att spela i olika sammanhang som vuxen. I familjen läggs grunden

till självförtroende och självuppfattning. När ett barn växer upp, lär det sig att se sig självt sådant som det tror sig uppfattas av för barnet viktiga personer i omgivningen. Barnet kommer sedan att ha med sig denna bild ut i livet men får den modifierad i relationer med t ex klasskamrater, vänner, make-maka.

Begreppet självvärdering har varit föremål för stort intresse bland psykologer och socialpsykologer. Följande beskrivning av begreppet grundar sig på G H Meads teori. Enligt Mead (1934) är den sociala interaktionen en förutsättning för utvecklandet av individens 'self'. Karakteristiskt för 'self' är att det är reflexivt, dvs kan vara både subjekt ("I") och objekt ("me").

I en interaktionssituation - t ex en dialog mellan två individer - blir individen så småningom självmedveten. Detta sker genom att individen lever sig in i den andres roll och ser sig själv med den andres ögon. Individen blir på detta sätt ett objekt för sin egen perception. På samma sätt kan barnet i leken överta en inbillad eller en verklig motspelares roll och se på sig själv i ständigt nya perspektiv, vilket leder till att barnets självmedvetande börjar utvecklas.

När barnets självmedvetande är helt utbildat, har individen fått ett stabilt "me". Individens "me" är beroende av de sociala samspelssituationer som han tidigare varit deltagare i. Vid sidan av den socialt bestämda delen av personligheten "me", finns ett "I", vilket är personlighetens agerande del. "I" föregår alltid "me", som är den del som reflekterar över "I":s agerande och omger det med känslor av gillande eller ogillande. "I" och "me" kan aldrig fungera samtidigt, men "I" är närvarande i "me" som en minnesbild.

På grund av den utvecklingsstördes kognitiva handikapp och brister i perception uppstår troligen svårigheter att leva sig in i en annan roll och därmed också att kunna vara ett objekt för sin egen perception. På grund av den försämrade kontakten med andra barn som tidigare nämnts (sid 28 - 29) reduceras det utvecklingsstörda barnets möjligheter att i lekar bilda ett självmedvetande. Till detta bidrar också den

ofta förekommande sociala isoleringen som gör att den utvecklingsstörde får färre tillfällen till social interaktion med andra människor och därmed färre tillfällen att iaktta sig själv i en interaktionssituation. Utvecklingsstörda människor får därmed svårare att etablera ett "me", vilket leder till en oklarare självvärdering.

Kongsrud och Rosdahl (1970) tolkar Mead så att människans karakteristikum skulle vara det självmedvetande som uppstår när barnet börjar betrakta sig självt med andras ögon; när det uppfattar sig självt inte bara som ett "I" (som motsvarar subjektet i en sats) utan som ett "I" och ett "me" (som motsvarar objektet i satsen); när barnet så att säga kan smyga in i den andra personen och se sig självt. Människans personlighet skulle vara fullt etablerad först då "I" också är ett "me". Enligt Kongsrud och Rosdahl skulle intellektuellt handikappade barn ha svårigheter beträffande denna process, och de menar att man med hjälp av drama skulle kunna befrämja personlighetsutvecklingen.

Utvecklandet av en individs självvärdering kan ses som en ständig interaktion mellan olika krafter inom individen och mellan individen och omgivningen. Hur en person värderar sig själv spelar stor roll för dennes upplevelse av och agerande i en interaktionssituation. När självvärderingen blivit något så när stabil, söker individen behålla denna så intakt som möjligt.

För att behålla sin självvärdering kan enligt Secord och Backman (1964) följande processer användas:

Felperception - individen felbedömer hur han uppfattas av sin omgivning. Han kan fortsätta tro att omgivningen uppfattar honom på ett sätt som stämmer med hans självuppfattning, trots att så inte är fallet.
Selektiv interaktion - individen väljer att interagera med personer som genom sitt beteende förstärker hans självuppfattning.
Selektiv evaluering av annan person - individen uppvärderar dem som beter sig mot honom på ett sätt som stämmer med hans självuppfattning

och nedvärderar dem som beter sig mot honom på ett sätt som inte gör det.
Selektiv evaluering av "self" - individen övervärderar drag i personligheten som stämmer med självuppfattningen och undervärderar drag som inte stämmer med självuppfattningen.
Speciell responsframkallning - individen beter sig på ett sätt som framkallar förväntat beteende från omgivningen.

Man kan förmoda att en utvecklingsstörd människa i första hand skulle använda sig av felperceptionsprocessen och speciell responsframkallning - de övriga processerna ligger troligen, med undantag för selektiv interaktion, på en för många utvecklingsstörda alltför hög kognitiv nivå. Eftersom den utvecklingsstörde ofta har en oklar självvärdering, kommer han sannolikt att felbedöma hur han uppfattas av sin omgivning. Detta leder till att den utvecklingsstörde får sämre möjligheter att modifiera sitt beteende och därmed försvåras den sociala interaktionen med andra människor. Speciell responsframkallning innebär för den utvecklingsstörde att han ofta beter sig på ett omoget hjälpsökande sätt, därför att omgivningen inte förväntar sig något annat. Detta kan också leda till att den utvecklingsstörde inte själv får möjlighet att välja vilka personer han vill interagera med, vilket gör att han inte kan använda sig av den selektiva interaktionsprocessen för att behålla sin självvärdering.

Meads teori om självvärdering kan i detta sammanhang sammanfattningsvis ges den tolkningen att en utvecklingsstörd människa har betydligt svårare att etablera ett "me", dvs att iaktta sig själv med andras ögon, vilket leder till en oklar självvärdering. Detta innebär att den utvecklingsstörde får en diffus bild av sin egen roll och situation vilket försvårar hans interaktion med andra människor.

Tidigare har den utvecklingsstördes utveckling av social interaktion beskrivits främst i relation till föräldrarna men även i relation till skolan och kamratgruppen, dvs en i och för sig mycket viktig omgivning men relativt begränsad. I detta avsnitt vill vi nu belysa den utvecklingsstörda människans situation i ett större sammanhang, dvs i relation till den sociala strukturen i samhället för att se hur denna påverkar den utvecklingsstördes möjligheter att utveckla sin sociala interaktionsförmåga. Beskrivningen sker med utgångspunkt från Secord och Backmans (1964) teoretiska modell och Homans'(1950; 1970) sociala interaktionsteori.

1. Den utvecklingsstördes situation med anknytning till Secord och Backmans teoretiska modell.

Secord och Backmans socialpsykologiska teori ger en översiktlig beskrivning av hur den enskilde individens personlighet och livsvillkor formas av individuella dispositioner, interaktionen med människorna i hans nära omgivning och det sociala system som han är en del av. Relationen mellan individen och det sociala systemet sammanfattar Secord och Backman bl a i en grafisk modell (fig 1):

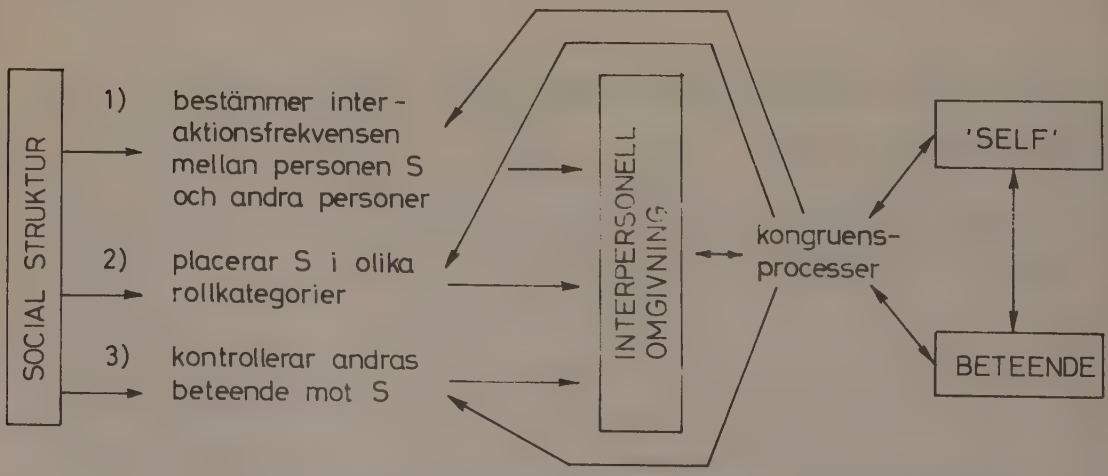

Fig 1. Processer som bidrar till stabilitet i individens beteende (Secord och Backman, 1964).

Secord och Backmans modell beskriver olika processer som bidrar till stabilitet i individens beteende. Till vänster i figuren visas inflytandet från den sociala strukturen:

1) Den sociala strukturen bestämmer interaktionsfrekvensen mellan personen S och andra personer. (S träffar t ex sina arbetskamrater 5 dagar i veckan, kamraterna i en hobbygrupp 1 gång i veckan, sin familj 4 vardagskvällar och varannan helg.)

2) Den placerar S i olika rollkategorier. (S kan t ex kategoriseras som familjefar, lärare, ledare i bokcirkel.)

3) Den kontrollerar andra människors beteende gentemot S. (Omgivningen kan uppträda respektlöst mot S som familjefar och vördsamt mot S som lärare etc.)

Varje process i sin tur tjänar till att etablera en viss interpersonell omgivning i vilken S rör sig. I interaktionen med omgivningen försöker S att upprätthålla relationer som stämmer överens med den egna personligheten, självuppfattningen och det egna beteendet. De olika processer som tidigare nämnts (sid 36 - 37) används för att uppnå detta. Dessa processer i sin tur påverkar den interpersonella omgivningen.

Den sociala strukturen (fig 1) har ofta stabiliserande effekter genom att en individ under långa perioder i livet är omgiven av samma människor - familjen, lekkamrater, vänner, arbetskamrater etc. Även om det blir ett visst utbyte av människor, kommer de som ersätter tidigare bekanta ofta att ha vissa likheter med dessa på grund av den sociala strukturens begränsande effekt - dvs en person stannar i en viss socio-ekonomisk klass, visst yrke osv. Den stabiliserande effekten i den sociala strukturen torde vara speciellt märkbar och betydelsefull när det gäller utvecklingsstörda människor. Dessa har ofta färre val-

möjligheter än normalbegåvade ifråga om umgänge, fritidsaktiviteter och yrkesval. Många utvecklingsstörda har dessutom ett ytterst sparsamt umgänge med jämnåriga normalbegåvade. De bor ofta avskilda från varandra. Ingendera parten ges därigenom tillfälle att skapa realistiska föreställningar om varandra. Fördomar och stereotypier uppstår därför lätt och korrigeras inte vid dagliga kontakter. Detta skapar osäkerhet på båda håll och medverkar till att försvåra de utvecklingsstördas sociala anpassning.

Den sociala strukturen bestämmer individens interaktionsfrekvens med andra människor [1) i fig 1]. Frekvensen interaktion mellan den utvecklingsstörde och andra individer är ofta lägre än för en normalbegåvad. På grund av den sociala isoleringen har den utvecklingsstörda människan ofta från tidig barndom endast kommit i kontakt med ett fåtal människor. Detta har givit den utvecklingsstörde färre tillfällen att träna sig i social interaktion, vilket i sin tur skapat osäkerhet och därmed rädsla för att överhuvudtaget interagera med sin omgivning. Under skoltiden är den utvecklingsstördes kamratkontakter oftast begränsade till andra utvecklingsstörda kamrater. Efter skoltidens slut kommer den utvecklingsstörde vanligen till skyddad verkstad eller dagcenter, där han ofta stannar under lång tid, kanske resten av sitt liv. Den utvecklingsstörde bor efter skoltidens slut antingen kvar i föräldrahemmet eller på inackorderingshem. I bägge dessa fall är interaktionsfrekvensen liten med andra människor - föräldrar och eventuella syskon i första fallet och utvecklingsstörda jämnåriga i andra fallet.

Den sociala strukturen placerar individen i olika rollkategorier [2) i fig 1] . För den utvecklingsstörda människan innebär detta att hon i första hand betraktas som "utvecklingsstörd". Även om den utvecklingsstörde i realiteten har flera rollkategorier, t ex skolelev eller arbetstagare på skyddad verkstad, är det sannolikt att rollen "utvecklingsstörd" väger tyngst för omgivningen. Denna stämpling av individen som utvecklingsstörd leder till låg självvärdering och dåligt självförtroende, vilket i högsta grad kommer att påverka individens sociala interaktionsförmåga och sociala anpassning i samhället.

Den sociala strukturen kontrollerar andra människors beteende mot individen [3) i fig 1] . Människor i den utvecklingsstördes omgivning vet att vederbörande är utvecklingsstörd och tillskriver honom vissa beteenden och handlingsmönster - oftare präglade av fördomar än av realistisk insikt om den utvecklingsstördes möjligheter. Man förväntar sig ett visst beteende av den utvecklingsstörde och förstärker vissa beteenden som är i överensstämmelse med vad man förväntat sig. Ofta förstärks t ex ett omoget hjälpsökande beteende. Om omgivningen förväntar sig att den utvecklingsstörde inte ska klara av något, leder detta till att denne heller inte klarar av något. Den utvecklingsstörde använder sig på detta sätt av den tidigare nämnda responsframkallningsprocessen, (sid 37) vilket leder till att han får svårt att utveckla en social interaktionsförmåga.

2. Den utvecklingsstördes situation med anknytning till Homans' sociala interaktionsteori.

För att få en ytterligare teoretisk belysning av den utvecklingsstördes situation i samhället har vi valt att också utgå från Homans' sociala interaktionsteori. I sin teori skiljer Homans'(1950; 1970) mellan det yttre systemet som är av mer formell karaktär och det inre systemet som är mer informellt. Inom vart och ett av dessa samverkar tre beteendeelement: aktivitet, sentiment och interaktion. Dessa är ömsesidigt beroende och pågår ständigt. Exempel på det yttre systemet är det totala sociala beteende som förekommer i en arbetsgrupp. Aktiviteten i gruppen uppkommer för att man skall klara av en förelagd uppgift. Den interaktion som förekommer är en nödvändighet för att gruppen skall kunna utföra arbetet. Interaktionen inskränker sig ofta till ett utbyte av fakta. Sentiment i det yttre systemet utgörs av de behov och motiv som gruppens medlemmar har för att överhuvudtaget ge sig i kast med arbetsuppgiften (t ex att tjäna pengar för livsuppehället). Det inre systemet utkristalliseras ur det yttre genom att vissa individer på arbetsplatsen börjar umgås mer med varandra än vad de gör med de övriga arbetskamraterna. Både aktiviteten och interaktionen inom denna grupp är

spontan och de motiv - sentiment - som håller gruppen samman är känslor av gillande.

Samhället och de sociala faktorer som påverkar den utvecklingsstördes situation utgör, om vi tillämpar Homans' teori, det yttre systemet. För den utvecklingsstörde innebär aktivitet i det yttre systemet att delta i arbetslivet och utföra diverse arbetsuppgifter som alla andra människor. Att få vara aktiv i denna mening är emellertid inte en självklarhet för den utvecklingsstörde. Antalet skyddade verkstäder och dagcenter i Sverige ökar, men detta slag av arbete räcker inte till för alla och passar inte alla. En del utvecklingsstörda kan erhålla enklare tempoarbeten och dylikt i form av vanliga arbetsanställningar. Många arbetsgivare är dessvärre inte villiga att anställa utvecklingsstörda (Cohen,1963; Hartlage,1965), vilket leder till att åtskilliga utvecklingsstörda människor är utan arbete och därmed meningsfull sysselsättning.

Utvecklingsstörda människor har på samma sätt som andra människor socialt förvärvade behov och motiv, vilka i Homans' teori kallas sentiment. Sentiment i det yttre systemet utgörs ofta av de behov och motiv en människa har för att utföra sitt arbete - vanligen att tjäna pengar för livsuppehället. Ofta får den utvecklingsstörda människan inte möjlighet att förvärva detta behov, därför att vederbörande uppbär någon form av vårdbidrag eller sjukpension för sitt uppehälle. Om man på detta sätt reducerar motivet att försörja sig, reducerar man också motivet för aktivitet. Den sociala behovet att träffa andra människor kan dock väga tungt. Eftersom de sociala kontakterna förmodligen ofta upplevs svåra av den utvecklingsstörde, är det emellertid troligt att han lätt ger upp sin aktivitet. Utvecklingsstörda människors minskade aktivitet kan således bero på att de ej fått tillfälle att utveckla de sekundära behoven i samma utsträckning som normalbegåvade genom att alltför mycket i tillvaron lagts tillrätta för dem.

Aktiviteten i sig ger tillfälle till interaktion genom att man vanligen måste interagera med andra människor för att klara av sin

arbetsuppgift. Eftersom många utvecklingsstörda människor är utan arbete, får de inte tillfälle att ständigt träna sin sociala interaktionsförmåga. De utvecklingsstörda som har ett arbete får ofta sådana arbetsuppgifter som inte kräver interaktion för att kunna utföras, t ex enklare tempoarbeten. Också i dessa fall reduceras således den utvecklingsstördes tillfällen att träna sin interaktionsförmåga. (Sambandet mellan aktivitet och interaktion har tidigare sammanställts till begreppet social kompetens i anslutning till utvecklingsstördas psykodramatiska spel- Björning, Brynje, Gustafsson, Sohlman och Samuelsson, 1971).

Ur det yttre systemet utkristalliseras ofta ett inre system genom att exempelvis vissa individer på en arbetsplats börjar umgås mer med varandra än vad de gör med de övriga arbetskamraterna. På detta sätt uppstår en informell kamratgrupp, som hålls samman av känslor av gillande - sentiment. Denna lilla grupp utgör en naturlig ram för träning i social interaktion. Om den utvecklingsstörde arbetar på en vanlig arbetsplats bland normalbegåvade människor, är det inte troligt att den utvecklingsstörde blir medlem i en sådan kamratgrupp, eftersom han inte står på den normalbegåvades nivå utan således är i underläge. Om den utvecklingsstörde arbetar bland andra utvecklingsstörda finns det i och för sig förutsättningar att han blir medlem i en kamratgrupp, men det är inte säkert att denna grupp ger träning i social interaktion, eftersom alla dess medlemmar troligen har mer eller mindre uttalade svårigheter med samspelet med andra människor.

Secord och Backmans teoretiska modell och Homans' sociala interaktionsteori kan sammanfattningsvis tillämpas så att också den sociala strukturen medverkar till att den utvecklingsstörda människans sociala interaktion begränsas och försvåras. När vi utgår från dessa teorier står det klart att man, för att skapa bättre förutsättningar för utveckling av social interaktionsförmåga hos utvecklingsstörda, vid sidan av den sociala träningen också måste arbeta för en förändring av den sociala strukturen och den interpersonella omgivningen i form av ändrade attityder och beteende gentemot den utvecklingsstörde.

KAPITEL 4. PSYKODRAMA SOM SOCIAL TRÄNINGSMETOD

Vi har i de föregående kapitlen redogjort för den teoretiska bakgrunden till utvecklingsstördas interaktionssvårigheter. I detta kapitel kommer vi att ge en ganska utförlig beskrivning av psykodramametoden, dvs den metod vi hoppas ska kunna användas för att förbättra utvecklingsstördas sociala interaktionsförmåga.

Psykodrama (sociodrama, rollspel, spontanitetsträning, dramatiskt spel) är en form av teater där två eller flera personer uppträder och utför bestämda roller. Det gäller inte som i traditionell teater att spela en viss bestämd roll enligt ett manuskript med färdigskrivna repliker som sedan spelas upp inför publik, utan istället att improvisera rollerna. De agerande hittar själva på repliker och rörelser och bestämmer sitt beteende i aktionsögonblicket. De roller som spelas kännetecknas av att de anknyter till verkliga livssituationer och är roller som de agerande antingen har intagit, intar eller med stor sannolikhet kommer att inta i sitt vardagsliv.

1. Psykodrama enligt Morenos metod.

Psykodrama som metod utarbetades ursprungligen av sociologen och psykiatrikern J L Moreno. Hans första försök med metoden härrör från 1911 och sedan dess har en gradvis vidareutveckling skett. Den följande beskrivningen av psykodrama bygger i huvudsak på Schulzes (1957) framställning. Psykodrama definieras som en metod att genom spontan dramatisering få en person eller en grupp att framställa ett problem i en viss situation. Det gäller för de agerande att spontant spela sig själv med så litet hinder av konventionella fasader, blockeringar och försvarsmekanismer som möjligt.

De agerande ska således gestalta sina egna känslor och tankar och uppleva dem i handling. Dramatiseringen sker inför en grupp och man eftersträvar ett livligt samspel mellan de agerande och de övriga i gruppen. Psykodramats teori har som bakgrund den invecklade filosofi som Moreno byggt upp kring begrepp som spontanitet, skapande, ögonblick och samspel. Moreno anser att spontanitet och skapande är viktiga förutsättningar för allt mänskligt samspel, och att detta kan underlättas och hjälpas fram genom det psykodramatiska spelet. Moreno betraktar spontanitet som något som skapas i ett visst ögonblick. I Morenos teori om förhållandet mellan människor intar begreppet spontanitet en nyckelställning - ett begrepp som han dock aldrig klart definierar.

2. Olika användningsformer av psykodrama.

Psykodrama enligt Morenos metod (Moreno, 1944, 1946, 1947) och den bakomliggande teorin avser psykodrama som terapeutisk metod. Genom spontant återupplevande av konfliktladdade situationer och genom samtidig insikt om de bakomliggande orsakssammanhangen menar man att den agerande skall uppleva befrielse från sina konflikter. Genom stimulerande av spontanitet på scenen tränas den agerande samtidigt till ett spontant uppträdande även i det dagliga livet.

Psykodrama används numera inte så ofta som självständig terapeutisk metod utan istället som ett hjälpmedel i samband med andra metoder. Psykodrama har t ex kommit att användas som en diagnostisk metod. De agerande spelar då i förväg fastställda roller i bestämda situationer. En tränad iakttagare bedömer sedan dramatiseringen som ett projektivt test. Psykodrama används också som profylaktisk metod. Detta användningsområde är speciellt vanligt på skolor och anstalter, där de agerande genom psykodrama ges möjlighet att avreagera uppdämda affekter. De agerande tränas i interpersonella kontakter och får samtidigt möjlighet att tillfredsställa sina gestaltningsbehov. Psykodrama kan också användas för att lösa konflikter i en grupp, t ex på arbetsplatser och i skolor. Man spelar konfliktsituationen,

diskuterar den och spelar om den för att på det sättet arbeta fram en lösning.

Som pedagogiskt hjälpmedel används psykodrama för att göra undervisningen mer intressant och intresseväckande samt som metod för att meddela vissa kunskaper och färdigheter. Inom detta område har psykodramat sin största betydelse vid inträning av sociala beteendemönster. Både situationer och roller är på förhand givna, och metoden ger de agerande möjlighet att i en trygg miljö pröva sig fram till nya handlingsmönster i en viss situation. Vid denna användning av metoden går psykodrama ofta under benämningen rollspel.

Inom ovan nämnda användningsområden har psykodrama använts i ett flertal olika sammanhang. I USA har man t ex på alla skolnivåer använt psykodrama för spel av sociala konflikter och för attitydpåverkan (Haas, 1949). Man har även använt psykodrama inom andra områden i USA för mer eller mindre vällovliga syften, t ex att anpassa soldater till armén, på sjukhus för att förbättra förståelsen av personalens problem, för att öva patienterna i anpassning utanför sjukhuset och för att lösa psykiska störningar (Moreno, 1946). I Israel (Smilansky, 1968) har man studerat psykodramametoden och dess effekter på förskolebarn med dåliga sociala förhållanden och låg kulturell bakgrund. I samtliga fall har positiva resultat redovisats, men flertalet undersökningar har bedrivits under relativt okontrollerade betingelser.

Psykodrama har också på olika sätt använts på utvecklingsstörda människor främst som medel för social träning och social anpassning. Även här har psykodramametoden påstått vara effektiv för att skapa beteendeförändringar (Pankratz och Buchan, 1965; Pilkey, Goldman och Kleinman, 1961; Robinson, 1970; Sarbin, 1945; Tawadros, 1956). Dessa undersökningar har dock i huvudsak karaktären av förförsök och någon systematisk vetenskaplig granskning av metoden har ej gjorts.

3. Psykodrama som social träningsmetod för utvecklingsstörda.

Att vi valt just psykodramametoden för social träning med utvecklingsstörda beror på att man genom spel av sociala situationer kommer mycket nära träning i autentisk miljö (dvs att träningen sker i en affär, på ett konditori etc). Dessutom kan man med hjälp av psykodramaspel arrangera alla tänkbara slag av situationer, såväl en enkel sekvens som ett komplicerat händelseförlopp. Träningen kan därmed göras mycket effektiv. En annan fördel är att träningen sker i en trygg miljö, vilket innebär att ett misslyckande i en spelsituation inte behöver få de allvarliga konsekvenser det skulle kunna fått i en verklig situation för en utvecklingsstörd individ. Givetvis är det emellertid av stort värde att man följer upp psykodramaträningen med träning i verkliga situationer.

I föreliggande arbete används psykodrama således som metod för att träna särskoleelever i social interaktion - alltså som metod för att meddela vissa kunskaper och färdigheter. Någon utarbetad metodik för detta ändamål finns inte, men däremot allmänna synpunkter på hur psykodrama med skolelever kan bedrivas (Chesler och Fox, 1966; Klein, 1959; Shaftel och Shaftel, 1967). Nedan följer en beskrivning av och kommentarer till det tillvägagångssätt som utarbetats och använts inom föreliggande projekt.

a. Faser i psykodramaspelet.

Den inom projektet utarbetade metoden har vissa likheter med Morenos ursprungliga:

- de roller som spelas anknyter till verkliga livssituationer och är sådana som de agerande har intagit, intar eller med stor sannolikhet kommer att inta i det verkliga livet

- rollerna improviseras, dvs de agerande hittar själva på repliker och rörelser och bestämmer sitt beteende i aktionsögonblicket

- man använder sig av tre faser under psykodramaprocessen: uppvärmningsfas, framställningsfas och efterdiskussion.

Erfarenheter från flera års arbete med psykodramagrupper har lett fram till följande allmänna uppläggning:

Uppvärmningsfas. Varje psykodrama inleds med ett kort samtal kring ett bord om allmänna ämnen, ofta med utgångspunkt från någon deltagares aktuella upplevelser. Samtalet styrs under denna uppvärmningsfas mot en inriktning på den aktuella spelsituationen. Psykodramaledaren frågar t ex deltagarna om deras erfarenheter av någon speciell situation i det dagliga livet och man diskuterar tillsammans sådana erfarenheter. Ibland används också medfört material - fotografier av sociala situationer och/eller ansiktsuttryck, annonsurklipp, ljudinspelningar av dialoger etc - för att stimulera till diskussion. Psykodramaledaren föreslår att den aktuella situationen ska spelas, ger spelinstruktioner och fördelar roller. Deltagarna möblerar tillsammans situationen och man plockar fram eventuell rekvisita.

Det är viktigt att man ägnar tillräckligt mycket tid åt uppvärmning så att deltagarna verkligen känner för och är motiverade för att spela den föreslagna situationen.

Framställningsfas. Omedelbart före själva framställningen återger psykodramaledaren ännu en gång förutsättningarna och spelinstruktionerna. Sedan vidtar spelet som vanligtvis pågår under ett par minuter. Under spelets gång kan ledaren i nödfall ingripa, t ex om spelinstruktionen missuppfattas med förnyad instruktion eller om de agerande blir låsta i spelet med förslag på repliker och/ /eller handling. Spelet bör som regel avslutas av de agerande själva men kan avslutas av ledaren om de deltagande fastnat i spelet.

Efterdiskussion. Alla tar plats kring bordet igen och en efterdiskussion följer. Ledaren kommenterar spelet och försöker stimulera deltagarna att ge synpunkter. Man samtalar om orsak och verkan i handlingsförloppet och diskuterar alternativa beteenden i spelet. Eventuellt spelar man om situationen med andra agerande eller med en något annorlunda spelinstruktion.

(Analys av förutsättningarna för ett effektivt psykodramaspel med utvecklingsstörda inom dessa tre faser har beskrivits av Björning, Brynje, Gustafsson, Samuelsson och Sohlman, 1971).

b. Spelens innehåll.

När det gäller spelsituationerna är det viktigt att man utgår från sociala situationer som ligger inom deltagarnas erfarenhetsområde. Först då blir det möjligt för deltagarna att leva sig in i situationen och att agera på ett realistiskt sätt. Om man t ex spelar situationen att handla ett par långbyxor, så bör deltagarna veta ungefär hur det rent praktiskt går till i en affär. Först då kan man koncentrera sig på just de mellanmänskliga momenten som t ex att stå emot en expedits övertalningar att köpa ett par långbyxor som man inte har råd med eller kanske inte tycker om färgen på.

Lämpliga områden för särskoleelever att dramatisera kan vara familjerelationer, kamratrelationer, skolsituationer och samhällssituationer. Exempel på konkreta spelsituationer från dessa områden är: att be förälder om biopengar, att handla i grammofonaffär med en kamrat, att komma ny i klassen, att ringa och beställa tid hos tandläkaren.

Utöver diskussioner och spel av sociala situationer kan psykodramaträningen också innefatta avslappningsövningar, som kan göra deltagarna mer avspända och mottagliga för intryck, samt tal-, rörelse- och mimikövningar. Dessa sistnämnda övningar, som konkret kan innebära att man kastar en låtsad boll till varandra, låtsas lukta på blommor, mimar känslouttryck, gör spegelrörelser etc, kan fungera

som en förträning att spela sociala situationer men fyller också den funktionen att deltagarnas uttrycksmedel kan tränas mer specifikt, såväl verbalt som med gester och minspel.

c. Ledare, kompetenta medspelare och deltagare.

Det är viktigt att skapa ett tillitsfullt gruppklimat så att alla deltagarna i psykodramagruppen känner trygghet och vågar agera i spelsituationerna. Ledaren bör därför inta en accepterande attityd inför deltagarnas individualitet och söka verklig kontakt med de utvecklingsstörda, diskutera med dem om deras intressen och låta dem spela de situationer de eventuellt själva föreslår. Eftersom psykodramametoden bygger på att varje individ aktivt deltar, bör grupperna inte vara större än ca 4 - 6 särskoleelever.

Det är mycket viktigt att deltagarna till skillnad från att "spela teater" spelar sig själva i spelsituationen, dvs agerar så som de skulle ha gjort i en verklig social situation som t ex kunder i en affär, elever på en rast, tonåringar på ett kafé. Då torde en eventuell förbättring av den sociala interaktionen i psykodramaspelet effektivast kunna överföras till sociala situationer i det dagliga livet.

När man spelar upp instrumentella situationer, förekommer emellertid som regel roller i den aktuella situationen där de agerande inte kan spela sig själva eftersom de aldrig intar sådana roller i det dagliga livet. Det gäller roller som t ex expedit i en affär, lärare eller föräldrar. En stor fördel är om normalbegåvade individer med intresse och förståelse för utvecklingsstörda och med erfarenhet av dramatik kan delta i psykodramagruppen och i spelsituationerna agera de exemplifierade rollerna. I gruppen deltar de på samma sätt som de övriga deltagarna med undantag just för rollfördelningen. I denna framställning kallas de 'kompetenta medspelare'.

En viktig fördel med att låta kompetenta medspelare spela rollerna är att de utvecklingsstörda då får adekvata motrepliker under hela spelet. Om t ex en utvecklingsstörd deltagare spelar rollen som expedit är det troligt att han ibland ger inadekvata repliker till kunden. Därmed försvåras givetvis den sociala träningen för den deltagare som spelar sig själv som kund.

Syftet med de kompetenta medspelarnas närvaro är alltså inte att dessa ska vara modeller som de utvecklingsstörda ska imitera, utan de finns med som hjälpmedel för att de utvecklingsstörda ska kunna träna upp sin sociala interaktionsförmåga. Utöver uppgiften att ge de utvecklingsstörda adekvata motrepliker kan de kompetenta dessutom instrueras att begära motiveringar av de utvecklingsstörda agerande, när dessa framställer krav eller önskningar, och att ställa de utvecklingsstörda inför oväntade händelser i spelet. På detta sätt kan de utvecklingsstörda med de kompetentas hjälp tränas i en rad olika sociala situationer. De kompetenta medspelarnas medverkan i spelet innebär också att dessa genom sitt agerande kan se till att spelet inte avstannar förrän det förekommit något slag av interaktion - något som annars lätt inträffar när utvecklingsstörda agerar enbart med varandra.

d. Den yttre ramen för psykodramaspelet.

Psykodramaspelet utfördes i ett stort klassrum på en särskola (se fig 2). I klassrummet fanns ett stort runt bord som användes för uppvärmning och efterdiskussion. Möbleringen för varje spelsituation skedde med hjälp av de bänkar och stolar som fanns i klassrummet. Dessutom användes ofta medförd rekvisita som kaffekoppar, hårspolar, nummerlappar etc.

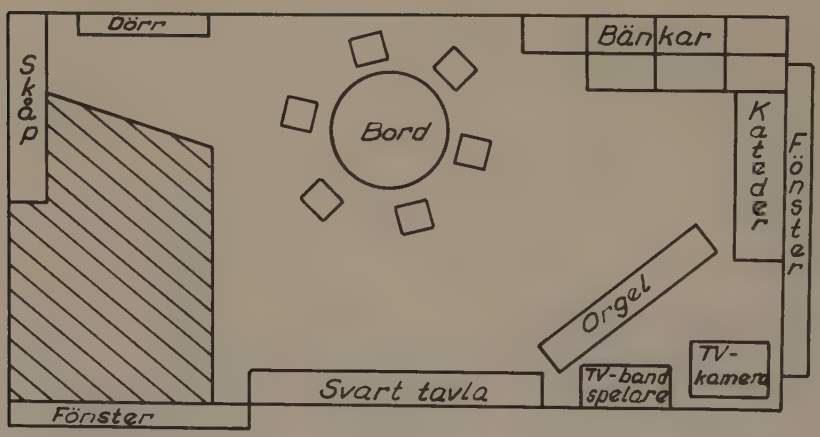

Fig 2. Skiss över det använda klassrummet. Spelplatsen är streckad.

Varje psykodramatillfälle spelades in med hjälp av videoutrustning. En vridbar videokamera riktades dels mot spelplatsen under spelets gång, dels mot det runda bordet vid diskussionerna. Kameran hade ej erforderligt utrustning för att ta in närbilder, vilket gjorde att man ej fick med de agerandes ansiktsuttryck och minspel. Ljudet togs upp på videobandspelaren med mikrofoner fastsatta över spelplatsen och bordet samt togs dessutom ofta upp på separat ljudbandspelare.

KAPITEL 5. UTARBETANDE AV ETT BEDÖMNINGSSCHEMA MED UTGÅNGSPUNKT I ARGYLES TEORI OM SOCIAL INTERAKTION

Det finns en mängd teorier om socialt beteende och hur social interaktion fungerar. I detta arbete har vi tidigare belyst hur social interaktionsförmåga kan tänkas utvecklas hos utvecklingsstörda människor i anknytning till psykodynamiska och socialpsykologiska teorier. Vi har också visat hur den utvecklingsstördes situation i samhället kan gestalta sig med utgångspunkt från några olika teorier om socialt beteende.

Målsättningen med föreliggande arbete är att undersöka om och hur psykodrama kan utformas för att fungera som en effektiv social träningsmetod för utvecklingsstörda. En förutsättning för att nå detta är att man kan mäta social interaktion på ett systematiskt sätt, så att man såväl kan mäta eventuella skillnader mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade i denna funktion som förändringar mellan olika psykodramatillfällen. Någon sådan metod som var lämplig just för psykodramaspel fanns inte utarbetad.

Ett exempel på en teoribildning som vi funnit lämplig som utgångspunkt för utarbetandet av en sådan metod - ett bedömningsschema för social interaktion - är Argyles teori (1967, 1969). Denna teori ger nämligen såväl en helhetssyn på individens sociala beteende som en mycket ingående beskrivning av delmomenten i social interaktion. Nedan följer dels en beskrivning av grunddragen i denna teori, dels en beskrivning av det aktuella bedömningsschemat.

1. Grunddragen i teorin.

Argyle (1967, 1969) beskriver den sociala interaktionsprocessen (fig 4) efter en modell om motorisk färdighet (fig 3). Enligt Argyle har en individs beteende karaktären av en motorisk färdighet om individen i en interaktionssituation strävar efter vissa mål och sedan vidtar korrigerande åtgärder, när effekten av hans handlingar så påkallar eller då personer i omgivningen förväntar sig det.

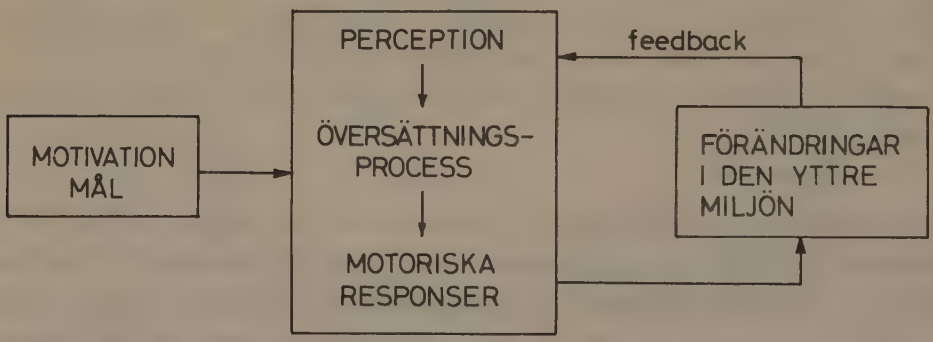

Fig 3. Modell över motorisk färdighet (Argyle, 1969).

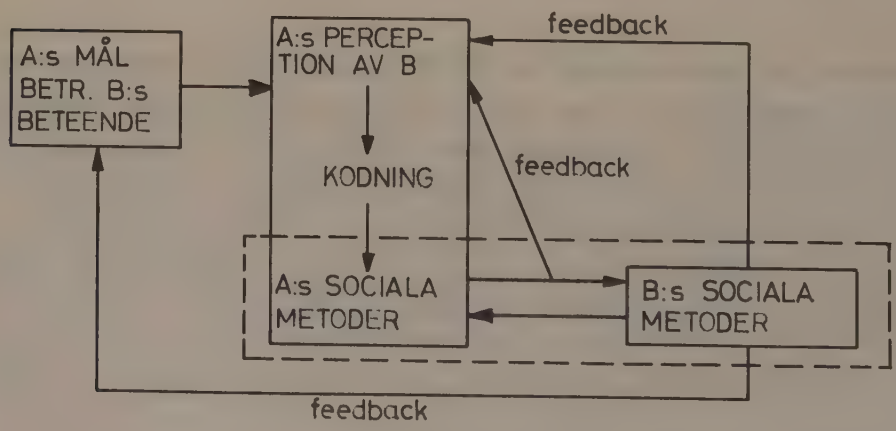

Fig 4. Modell över social färdighet (Argyle, 1967).
(modellen ses från individ A:s synpunkt)

I situationen har individen A ett visst mål beroende på vad han vill uppnå i interaktionen med individ B. Argyle nämner ett flertal faktorer som påverkar den sociala motivationen, dvs vad en individ söker i en social kontakt, däribland beroende (dependency) och samhörighet (affiliation) som tidigare nämnts i samband med utvecklingen av social interaktionsförmåga (sid 24).

Individ A får en ström av visuell och auditiv information från B, vilken han översätter till en meningsfull helhet. Utifrån denna väljer A sedan en särskild social metod som leder till ett visst agerande från B:s sida. Det gensvar (feedback) A erfar med utgångspunkt från B:s sociala metoder kan påverka A:s mål beträffande B:s beteende, A:s perception av B samt A:s sociala metoder.

2. Variabler i bedömningsschemat med utgångspunkt från Argyles teori.

Argyle har bl a studerat och beskrivit de olika delmoment som ingår i social interaktion. I denna beskrivning har han gjort en uppdelning i verbalt och icke-verbalt beteende. När det gäller icke-verbalt beteende är Argyle en av de teoretiker som särskilt betonat icke-verbala aspekter på talet och deras betydelse för den sociala interaktionen.

Ett bedömningsschema för social interaktion med utgångspunkt i Argyles teori utarbetades ursprungligen av Ardelius, Brunberg, Gralvik, Rogert och Styrborn (1971). Sedan dess har bedömningsschemat i flera omgångar modifierats av författaren i samband med de båda systematiska undersökningar (nedan del II och III) om utvecklingsstördas psykodramaspel som gjorts. I fråga om kriterier för val av variabler i bedömningsschemat gällde att det skulle vara möjligt att tillämpa ett objektivt mätningsförfarande, och att mätningarna skulle kunna utföras med en rimlig arbetsinsats. En särskild begränsning vid valet när det gällde ett objektivt mätningsförfarande var den ibland bristande tekniska kvaliten, särskilt

frånvaron av närbilder, i TV-inspelningarna.

Nedan följer en beskrivning av de olika variablerna i den slutgiltiga versionen av bedömningsschemat med anknytning till Argyles teori. Beskrivningen följer Argyles uppdelning av social interaktion i delelement.

a. Verbalt beteende.

Typen av yttranden.

Argyle redogör för olika sätt att kategorisera yttranden, bl a Bales schema från 1950, vilket föreföll fruktbart att utgå ifrån i detta arbete. Bales metod bygger på en klassificering av gruppdeltagarnas beteende. Man skiljer mellan problemorienterat (instrumentellt) beteende och mer känslobetonat (emotionellt) beteende. Allt beteende registreras och delas upp i enheter. Sedan abstraheras innehållet i varje enhet och klassificeras i endera av tolv kategorier (se fig 5). Med enhet menar Bales (1970) en del av ett yttrande som i sig innehåller ett meddelande som kan uttryckas i en mening för sig utan att innehållet förändras. Kategoriseringen av varje enhet avser inte det faktiska sakinnehållet utan snarare den innebörd innehållet kan ha för det sammanhang i vilket det förekommer. Varje enhet bedöms också med avseende på attribuering (address of interaction) enligt Bales terminologi, vilket innebär att man anger vem eller vilka i gruppen som utför ett beteende och till vem eller vilka detta riktas.

A	Socialt-emotionellt område: positivt	1. Visar solidaritet, verkar vänlig, ger hjälp eller stöd, stärker andras status
		2. Skildrar dramatiskt, visar spänningsupplösning, skrattar, skämtar, visar tillfredsställelse
		3. Håller med, accepterar passivt, förstår, samtycker, bifaller
B	Neutralt uppgiftsområde: aktivt	4. Kommer med förslag, riktlinjer, främjar andras självständighet
		5. Uttalar sin åsikt, värderar analyserar, uttrycker önskningar
		6. Ger upplysningar, upprepar, klargör, bekräftar
C	Neutralt uppgiftsområde: passivt	7. Begär upplysningar, upprepningar, bekräftelse
		8. Frågar om åsikter, värderingar, känslor, önskningar
		9. Ber om förslag, riktlinjer, vägar till lösning eller handling, skjuter över initiativet på någon annan
D	Socialt-emotionellt område: negativt	10. Uttrycker avvikande uppfattning, håller inte med, avvisar passivt, underlåter att hjälpa
		11. Visar spänning, ber om stöd, drar sig undan
		12. Visar motvilja, verkar ovänlig, nedvärderar andras status, försvarar sitt eget, söker hävda sig

Fig 5. Bales kategorischema (Bales, 1950).

En särskild fördel med att använda Bales schema är att metoden sedan länge använts i socialpsykologisk forskning. Man har också rapporterat god överensstämmelse mellan bedömare, t ex Heinicke och Bales (1953) som rapporterar korrelationskoefficienter i storleksordningen .75 till .90. Systemet är ursprungligen utarbetat för problemlösningsgrupper men har även använts vid undersökning av terapigrupper (Boalt, 1970). Vid utprovning av schemat på 8 psykodramaspel visade det sig att kategorierna väl täckte även beteendet i dessa situationer.

Följande variabler utarbetades:

1) Attribuering. Definition: Den relativa mängden tal i form av 'enheter' som den agerande tilltalar sin medspelare med.

2) Talets innebörd. Definition: Antalet enheter i varje spel kategoriserade som:
Kategori A - positivt socialt-emotionellt beteende
Kategori B+C - uppgiftsorienterat beteende. Kategorierna sammanslogs eftersom de visade sig vara högt korrelerade (Gralvik, 1973).
Kategori D - negativt socialt-emotionellt beteende.

Den lingvistiska strukturen hos yttranden.

I detta sammanhang tar Argyle bl a upp faktorer som antalet yttranden, deras längd och lingvistiska struktur. Mätningen av antalet enheter enligt Bales kategorischema (som tages upp i icke-verbala aspekter på talet) kan kanske delvis täcka några av dessa aspekter, men någon särskild variabel från detta område har inte utarbetats.

b. Icke-verbaler aspekter på talet.

Tidsmässiga aspekter.

Det måste uppstå en samordning av tal i en konversation för att den mesta delen av tiden skall utnyttjas och för att det inte

skall uppstå för långa tystnader och för många avbrott. De interagerande måste därför vara överens om hur länge var och en skall få tala. Om det inte föreligger samförstånd, kan det uppstå en kamp om vem som ska få dominera interaktionen. Denna kan bli ineffektiv och kanske helt avstanna. Tidsmässiga aspekter på talet har studerats av Chapple (1956) och hans medarbetare. Konversationer spelades in på en interaktionskronograf, som visade hur länge försökspersonerna talade. Många mått kunde på detta sätt erhållas: totala tiden, frekvens och total mängd yttranden, tystnader, längden på pauser innan en individ svarar, frekvensen av avbrytanden, svar på avbrytanden och smidigheten i samordningen av talet.

För att få fram lämpliga variabler till bedömningsschemat när det gäller tidsmässiga aspekter på talet gjordes ett flertal förförsök på psykodramaspel, vilket resulterade i följande variabler:

3) Verbalt flöde. Definition: Mängd tal i form av en viktad sammanslagning av antalet ord och antalet enheter.

4) Interaktionsförloppet. Definition: Graden av målinriktat beteende, dvs i vilken utsträckning den agerande i början av spelsituationen (= första tredjedelen med avseende på antalet repliker) ger ut sin information koncentrerat (mätt i antalet enheter) för att nå sitt mål.

5) Pauser. Definition: Tystnad ≥ 3 sekunder under pågående spel. Pauserna kategoriseras också med avseende på deras innebörd i spelet (t ex som en naturlig del i interaktionen eller som ett avbrott).

6) Spelsituationstid. Definition: Tiden från den första handling eller replik som anger att spelet börjar till och med den sista handling som anger att spelet slutar.

Talets känslomässiga ton.

Spelens instrumentella karaktär ger inte utrymme för stora variationer i den känslomässiga tonen i de agerandes röster. Denna har därför inte tagits upp som en separat variabel.

Talfel - felsägningar.

Utvecklingsstörning är ofta förknippad med olika fysiska handikapp, t ex talrubbningar som påverkar interaktionen med andra människor. Talfel har emellertid inte tagits upp som en separat variabel i bedömningsschemat eftersom det är en ytterst påtaglig företeelse, som man inte behöver göra systematiska observationer för att upptäcka.

Accent.

Denna variabel faller utanför ramen för arbetet. Det är inte troligt att en förändring av accent skulle kunna förbättra social interaktionsförmåga.

c. Icke-verbal kommunikation: taktil och visuell.

Kroppskontakt, ställning.

Psykodramaspelens instrumentella karaktär utesluter nästan helt förutsättningar för kroppskontakt. De agerandes ställning och fysiska närhet till varandra bestäms i hög grad av möblering, rekvisitans placering samt av spelinstruktionerna. Det var därför inte motiverat att speciellt studera dessa företeelser.

Utseende, uppträdande (physical appearance).

Utvecklingsstörda människors utseende och uppträdande (t ex dålig kroppshållning, klumpiga rörelser) avslöjar ibland att de just är

utvecklingsstörda. Dessa avvikelser är emellertid också så påtagliga att de inte behöver tas upp i bedömningsschemat.

Mimik.

Ansiktsuttrycket har enligt Argyle stor betydelse för den sociala interaktionen. Detta minspel fyller många funktioner; det visar det emotionella tillståndet hos en individ, det ger kontinuerligt gensvar (feedback) på hans reaktioner och det kan också antyda attityder till andra.

Med den TV-utrustning som användes vid psykodramatillfällena kan vi emellertid inte studera mimiken, beroende på att TV-kameran inte tar in de agerandes ansikten i närbild. En förutsättning för en sådan teknik är att man har en särskild kameraassistent närvarande vid inspelningen, vilket dock troligen skulle hämma de utvecklingsstörda i deras spel.

Gester.

Näst efter ansiktet är händerna de mest synliga och uttrycksfulla delarna av kroppen, fast man lägger mindre märke till dem än till ansiktet. Det finns inte några generellt accepterade kategorier för bedömning av handpositioner och rörelser. Det föreligger nämligen stora individuella variationer i handrörelser, och den kommunikation de förmedlar skiljer sig mycket från individ till individ. Det är osäkert om vissa handrörelser är reflexartade eller om de uppstått genom social inlärning. Handrörelsernas principiella funktion är att illustrera; följa och hjälpa upp talet när den verbala förmågan är otillräcklig. Sådana gester kan även ersätta tal. Handrörelser kan också visa emotionella tillstånd. Dittman (1962) har funnit att hög grad av emotionell vakenhet (emotional arousal) är förknippat med stor mängd ospecifika kroppsrörelser. Många handrörelser är också i form av att plocka på den egna personen, peta i näsan, rätta till håret etc.

Resultaten av förförsök med psykodramaspel ledde fram till följande variabler ifråga om gester:

7) Handrörelser - fingra på något. Definition: Summan av antalet handrörelser av typen fingra på sig själv, plocka med något föremål och odefinierbara handrörelser.

8) Handrörelser - illustrera något. Definition: Summan av antalet handrörelser som fungerar som hjälpmedel för att understryka och förtydliga talet.

Blickens riktning - ögonkontakt.

Mönstret av ögonrörelser är enligt Argyle en av de viktigaste aspekterna i social interaktion. Blickens riktning visar vart en ageerandes uppmärksamhet är riktad och belyser det gensvar som han samtidigt erhåller. Många olika processer tycks ligga till grund för blickens riktning, och det tycks föreligga en komplex interaktion mellan dem.

Argyle har beskrivit flera av dessa processer på ett mycket ingående sätt. Vid förförsök med psykodramaspel beträffande de utvecklingsstördas ögonrörelser fann vi emellertid att man kunde erhålla reliabla bedömningar bara vid grova skattningar av de utvecklingsstördas ögonkontakt. Mer detaljerade bedömningar av ögonkontakt befanns vara såväl otillförlitliga som mycket tidsödande beroende på inspelningskvaliten och frånvaron av närbilder. Den variabel som slutligen utarbetades definierades på följande sätt:

9) Ögonkontakt. Definition: Mängden adekvat ögonkontakt (som man kan sluta sig till med hjälp av huvudrörelser) som den ageerande söker i spelsituationen.

3. Variabler i bedömningsschemat med särskild utgångspunkt från psykodramasituationen.

De hittills nämnda variablerna som utarbetats i bedömningsschemat gäller sociala interaktionssituationer i allmänhet. Den aktuella psykodramasituationen skiljer sig emellertid i viss mån från en vanlig interaktionssituation. De huvudsakliga skälen till detta är följande:

- Samtliga agerande är tonåringar, varav hälften är utvecklingsstörda.
- I varje spelsituation agerar en kompetent medspelare som är instruerad att bete sig på ett speciellt sätt.
- Situationen har psykodramakaraktär - de agerande får spelinstruktioner och man använder sig av rekvisita, såväl verklig som imaginär.

För att i så hög utsträckning som möjligt kunna täcka allt socialt beteende i psykodramaspelen, utarbetades därför vissa variabler med anknytning även till ovan nämnda aspekter. Dessa variabler utarbetades med utgångspunkt från författarens (psykodramaledarens) erfarenheter av ett par års arbete med psykodramagrupper och från observationer av TV-inspelningar av dessa förförsök. Nedan följer ett sammandrag av resonemangen som legat till grund för dessa variabler samt en beskrivning av själva variablerna.

Att vi har med tonåringar att göra visar sig bl a i den relativt frekventa förekomsten av fnitter (variabel 10) i spelsituationerna som vi studerat i förförsöken. Fnitter torde vara ett beteende som är vanligast i tonåren. Argyle (1969) säger att fnitter ibland ingår som ett regressivt element i interaktionen ungdomar emellan - "man vill vara dum tillsammans". I föreliggande situationer är det emellertid mycket möjligt att fnitter beror på osäkerhet i psykodramasituationen.

I vissa spelsituationer torde de utvecklingsstörda helt eller delvis sakna förutsättningar för effektiv social interaktion - det är speciellt i de fall då de inte har uppfattat och förstått spelinstruktionen (variabel 11), eller då de saknar grundläggande kunskaper om de sociala färdigheterna i miljön (variabel 12). Uttryck för det sistnämnda kan vara att en agerande beställer taxi utan att uppge gatan dit han önskar taxin eller att han går ut från ett konditori utan att betala. Orsakerna till ovannämnda företeelser kan vara de utvecklingsstördas förståndshandikapp och sociala isolering som tidigare nämnts.

Andra faktorer som vid flera tillfällen tycktes påverka de utvecklingsstördas agerande i negativ riktning var en allmän initiativlöshet och ett bristande engagemang. I det praktiska arbetet med psykodramagrupper upplevde författaren att det förelåg stora variationer just i de agerandes inlevelse (variabel 13). Enligt Erikson (sid 26 - 29) kan inadekvata krav och förväntningar leda till att en individ förlorar sin initiativförmåga och verksamhetslust. En agerandes passivitet och brister i sociala färdigheter kan på detta sätt komma till uttryck i psykodramaspelet när det gäller att avsluta spelsituationen (variabel 14) och att erhålla stöd i psykodramaspelet (variabel 15). I det praktiska arbetet i förförsöken fann psykodramaledaren att de utvecklingsstörda ofta väntade på att denna skulle avsluta situationerna åt dem, fast situationerna med utgångspunkt från instruktionerna redan var slut. Ibland blev det också ett avbrott i interaktionen vilken inte kom igång förrän ledaren eller en medspelare gav en stickreplik eller annan hjälp. Förutom passivitet och bristfälliga sociala färdigheter kan dessa företeelser också bero på att de agerande inte helt förstod spelinstruktionen.

Under arbetets gång kom vi att intressera oss mer och mer för de kompetenta medspelarnas agerande gentemot de utvecklingsstörda. Dessa framstod som representanter för normalbegåvade människor som de utvecklingsstörda umgås med. Förutom mätningar av de kompetentas beteende av variabler som tidigare nämnts (Talets innebörd och Verbalt flöde) blev vi intresserade av att studera antalet upprepningar av

de agerandes tal som de kompetenta gör (variabel 16). Om sådana förekommer genomgående i ett stort antal spelsituationer kan det tolkas på olika sätt. Ett tolkningsalternativ är att de kompetenta medspelarna vill försäkra sig om att de har uppfattat de utvecklingsstördas yttranden korrekt; de utvecklingsstördas kommunikation har inte gått fram tillräckligt tydligt. En annan förklaring är att de kompetenta medspelarna vill hjälpa de utvecklingsstörda; visa att de har förstått, förtydliga situationen. Det skulle i så fall kunna vara en yttring för en önskan att lägga till rätta för de utvecklingsstörda - en slags välvillighet som i vissa fall kan tänkas vara till skada och hålla kvar den utvecklingsstörde i en passiv roll.

En typisk psykodramavariabel är hanterande av rekvisita (variabel 17). I ordinära interaktionssituationer förekommer det inte att man använder sig av imaginär rekvisita. Vid utprovning av variabeln handrörelser fann vi emellertid att hanterande av rekvisita i viss utsträckning påverkade bedömarnas skattning. För att hålla detta inflytande under kontroll beslöt vi oss för att studera denna variabel separat.

De variabler som nämnts i ovanstående resonemang definierades på följande sätt:

10) Fnitter. Definition: Summan av antalet fnitter och/eller skratt som förekommer från en eller flera agerande under spelets gång.

11) Rätt uppfattning av spelinstruktionen. Definition: Varje spel bedöms enligt följande: "ja" = spelet följer den instruktion som givits, "nej" = spelet följer ej den instruktion som givits utan missuppfattas.

12) Felaktigheter i sociala färdigheter. Definition: Antalet felaktigheter i spelet som visar sig i att man inte utför en viss färdighet i den sociala miljön. Det gäller endast grava felhandlingar eller stora avvikelser från gällande normer i det sociala beteendet.

13) Inlevelse. Definition: Den agerande upplevs vara inne i situationen, visad inlevelse markeras med en etta (1), ingen eller föga visad inlevelse markeras med en nolla (0).

14) Spelsituationens avslutande. Definition: Spelsituationen avslutas av de agerande då dessa visar tecken på att spelet är slut genom att återställa rekvisita, resa sig, gå ut från spelplatsen etc. Spelsituationen avslutas av psykodramaledaren då denna verbalt anger att spelet kan avslutas, att spelet gjorts bra etc.

15) Stöd i psykodramaspelet. Definition: Förekomsten av hjälp i psykodramaspelet som sker genom att psykodramaledaren, medspelare eller åskådare verbalt ingriper för att ge stöd ifråga om repliker och/eller handling i spelet till en agerande. Stöd i psykodramaspelet kan också ske genom att en agerande verbalt eller mimiskt ber om hjälp.

16) Upprepningar av de agerandes tal. Definition: När det i början av en replik ett eller flera ord upprepas från slutet av föregående replik (eventuellt med utbyte av pronomina jag, du etc) utan att upprepningen har någon egentlig funktion för den normala förståelsen - dvs då orden kan utgå utan att av meningsskäl behöva ersättas.

17) Hanterande av rekvisita. Definition: Tydligheten i den agerandes hanterande av verklig eller låtsad rekvisita enligt en fyrgradig skala.

(En mer detaljerad beskrivning av samtliga variabler i bedömningsschemat finns i Gralvik, 1973 och Gralvik, 1974.)

4. Sammanfattning av variablerna i bedömningsschemat.

Verbalt beteende.
1) Attribuering
2) Talets innebörd

Icke-verbala aspekter på talet.

3) Verbalt flöde
4) Interaktionsförloppet
5) Pauser
6) Spelsituationstid

Icke-verbal kommunikation: taktil och visuell

7) Handrörelser - fingra på något
8) Handrörelser - illustrera något
9) Ögonkontakt

Variabler specifika för psykodramasituationen.

10) Fnitter
11) Rätt uppfattning av spelinstruktionen
12) Felaktigheter i sociala färdigheter
13) Inlevelse
14) Spelsituationens avslutande
15) Stöd i psykodramaspelet
16) Upprepning av de agerandes tal
17) Hantering av rekvisita

D E L II

EN STUDIE AV SKILLNADERNA MELLAN UTVECKLINGSSTÖRDAS OCH NORMALBEGÅVADES SOCIALA INTERAKTION I PSYKODRAMASPEL

KAPITEL 6. METODIK

1. Bakgrund och syfte.

Allmän erfarenhet tyder på att utvecklingsstörda människor har interaktionssvårigheter i sociala situationer. När vi i del I belyste den tänkbara bakgrunden till denna sämre interaktionsförmåga, kunde vi med utgångspunkt från olika teorier peka på förhållanden i den utvecklingsstördes uppväxt men också i den sociala strukturen som kunde bidra till att interaktionsförmågan utvecklades sämre.

I del I beskrev vi också hur psykodramametoden tidigare har använts i olika länder och förslag till hur man skulle kunna lägga upp psykodrama som social träningsmetod för utvecklingsstörda särskoleelever.

Målsättningen med föreliggande projekt är som tidigare nämnts att belysa om psykodrama med en speciell utformning kan fungera som en effektiv social träningsmetod för utvecklingsstörda. Som ett första steg för att nå denna målsättning ville vi studera hur utvecklingsstördas psykodramaspel skiljer sig från normalbegåvades med avseende på social interaktionsförmåga och hur dessa skillnader konkret kommer till uttryck i psykodramaspelen. Denna första undersökning innebär således att vi använder psykodramametoden för att studera social interaktion hos utvecklingsstörda för att därigenom komma fram till hur psykodramaspelet skulle kunna utformas för att fungera som social träningsmetod i avseenden där utvecklingsstörda har brister och begränsningar.

Den aktuella undersökningen innefattar två studier. Syftet med studie A var att utröna i vilka avseenden utvecklingsstörda tonåringar skiljer sig från jämnåriga normalbegåvade, då bägge grupperna haft samma inledande uppvärmningsövningar men ej fått regelrätt träning i social interaktion. Syftet med studie B var att beskriva utvecklingsstördas

psykodramaspel, då psykodramat bedrivs med målsättningen att förbättra den sociala interaktionen. Denna studie, som i tiden ligger före studie A, kan närmast betraktas som en fortsättning på utförda förförsök, då studien ej har utförts under speciellt strukturerade former. Vi ansåg det dock vara av värde att redogöra för dessa erfarenheter, och vi ansåg det också vara intressant att ställa de båda studiernas resultat i relation till varandra, dvs göra en grov jämförelse mellan psykodramaspel där enbart utvecklingsstörda medverkar (studie B) och psykodramaspel där utvecklingsstörda medverkar tillsammans med kompetenta medspelare (studie A) för att få en uppfattning om hur dessa kan tänkas påverka de utvecklingsstördas spel.

2. Försökspersoner.

a. Studie A.

I studie A deltog 8 utvecklingsstörda flickor (14 - 18 år) och 8 normalbegåvade flickor (14 - 15 år). De utvecklingsstörda flickorna gick i åk 7 och åk 9 på särskola, medan de normalbegåvade flickorna gick i åk 8 på grundskola.

Från särskolan deltog samtliga flickor i åk 7 och åk 9 med undantag av en elev som hade speciella beteendestörningar. Från grundskolan lottades fyra elever från var och en av två ordinära klasser i åttonde årskursen. Vid lottningen uteslöts dock över- och underåriga elever.

Såväl de utvecklingsstörda som de normalbegåvade flickorna hade vuxit upp i sina föräldrahem. Hälften av de utvecklingsstörda flickorna bodde på särskolan på grund av att deras hemkommun låg utanför skolorten, men de reste vanligen hem under veckoslut och lov. Grupperna skilde sig naturligtvis åt ifråga om begåvning: medelvärdena för intelligenskvoterna var 60 respektive 95. Den utvecklingsstörda gruppen hade också en annorlunda skolgång: specialklass något eller några år före särskola.

Vi valde att studera enbart kvinnliga elever för att därigenom få en homogenare grupp med avseende på intressen och ADL-färdigheter. Valet bidrar också till en bättre strukturering av psykodrama-situationen, vilket i sin tur ger bättre underlag för beteende-analysen. Tidigare erfarenhet med pojkar och flickor blandade i psykodramagrupperna har dessutom visat att det blir problem i form av brister i koncentration och uppmärksamhet.

I samtliga grupper deltog även två kompetenta medspelare, 17 och 23 år, med erfarenhet av dramatik; de hade också tidigare haft kontakt med utvecklingsstörda. De instruerades att försöka se till att spelet inte avstannade innan det förekommit något slag av inter-aktion. De instruerades även att begära motiveringar av de agerande i de fall dessa i spelet framställde krav eller önskningar - t ex i den situationen där de agerande instruerades att be sin mamma om fickpengar borde de även kunna motivera varför de ville ha mer pengar. I spelsituationerna spelade de kompetenta medspelarna rollerna som yrkesvalslärare, expedit och mamma. Anledningen till att vi valde kompetenta medspelare för dessa roller var att vi ville få grupperna jämförbara. Genom deras medverkan får samtliga agerande adekvata motrepliker under hela spelet. Om t ex en utvecklingsstörd flicka spelat rollen som expedit är det sannolikt att hon ibland skulle ha givit inadekvata repliker till kunden, vilket hade försvårat jäm-förelserna mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade när de spe-lade kunder.

b. Studie B.

I studie B deltog en grupp bestående av två pojkar och tre flickor i åldrarna 14 - 15 år från åk 7, grundsärskola. Eleverna valdes ut efter diskussion med klassföreståndaren på så sätt att elever med grava talsvårigheter uteslöts. I övrigt valde vi slumpvis men med ungefär lika fördelning pojkar - flickor. Dessa försökspersoner hade en undergenomsnittlig begåvning, cirka 65 intelligenskvot-enheter, som lett till en annorlunda skolgång: uppskov något år och/eller specialklass något eller några år före särskola.

3. Spelsituationer.

a. Studie A.

De utvecklingsstörda respektive normalbegåvade flickorna uppdelades i vardera två undergrupper med fyra flickor i varje grupp. Varje undergrupp träffades en gång per vecka, sammanlagt fem gånger. De fem psykodramatillfällena hade följande innehåll:

Psykodrama-tillfälle 1: Uppvärmningstillfälle (avslappnings-, kontakt-, rörelse- och mimikövningar). Syftet med deltagandet i psykodrama-gruppen presenterades som att man ville ge en träning i att vara tillsammans med andra människor.

Psykodrama-tillfälle 2: Samma som psykodrama 1.

Psykodrama-tillfälle 3: Spel av tre i förväg bestämda sociala situationer: "Pryo", "Affär" och "Biopengar". Dessa spel låg sedan till grund för beräkning av eventuella skillnader i social interaktion mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade.

Psykodrama-tillfälle 4: Spel av ett par sociala situationer som fått tjäna som underlag för utarbetandet av bedömningsschemat.

Psykodrama-tillfälle 5: Samma som psykodrama 3.

De tre särskilt studerade spelen förekom sålunda både vid tillfälle 3 och 5. Anledningen till att man vid tillfälle 5 spelade om samma situationer var att man ville se om man kunde reproducera resultaten från psykodramatillfälle 3 för att därmed försäkra sig om att even-

tuella resultat inte uppkommit av en slump vid ett speciellt tillfälle. Detta ansågs särskilt väsentligt med tanke på att så få försökspersoner deltog i Studie A.

Spelsituationerna vid psykodrama 3 och 5 var:

Pryo. Gå till yrkesvalsläraren och be att få byta av läraren bestämd praktisk yrkesorientering till annat mer attraktivt pryojobb. (Scenen är yrkesvalslärarens rum, där de agerande sitter framför dennes skrivbord).

Affär. Handla en skiva i en grammofonaffär där det är realisation. (Scenen är en grammofonaffär).

Biopengar. Be sin mamma att få pengar till bio när ens pengar har tagit slut. (Scenen är hemmet, där man sitter kring ett bord och dricker kaffe).

Eftersom man på förhand instruerar försökspersonerna om förloppet i varje spelsituation och det mål som skall uppnås (bilaga 1) kommer spelsituationerna att innehålla en hel del konstanta beteendeelement oberoende av de agerandes personliga utformning av spelet. De tre situationerna ger utrymme för ganska olika typer av beteenden, vilket kommer att visa sig i resultaten. En väsentlig aspekt i detta sammanhang är situationens auktoritetsgrad. Om man ser till de kompetenta medspelarnas roller, förefaller det troligt att pryosituationen har den högsta auktoritetsgraden, affärssituationen en något lägre och biopengarsituationen den lägsta.

Spelsituationerna var samtliga av instrumentell karaktär d v s det gällde att uppnå vissa klart avgränsade och i förväg bestämda mål. Valet av instrumentella spelsituationer grundades bland annat på behovet av begränsning i undersökningen och på att instrumentella spel i högre grad möjliggör objektiva bedömningar och analyser än emotionella situationer. Valet av spelsituationer grundades också på att såväl utvecklingsstörda som normalbegåvade kan tänkas ha erfarenhet av dessa eller liknande situationer.

I varje spelsituation deltog förutom den kompetenta medspelaren två agerande. De övriga två fick under tiden gå ut ur klassrummet för att undvika modelleringseffekter, dvs efterhärmning. Ordningen i vilken flickorna deltog i spelet bestämdes slumpvis och den parvisa kombinationen flickor ändrades för varje ny spelsituation (detta innebar att av varje undergrupp om fyra elever förekom kombinationerna: A+B och C+D, A+C och B+D, A+D och B+C). Varje situation spelades två gånger i varje grupp, vilket gav sammanlagt 48 spel för psykodrama 3 och 5 tillsammans. Den kompetenta medspelaren instruerades (bilaga 1) att bete sig på ett i förväg bestämt sätt så långt detta var möjligt med hänsyn till spelets förlopp.

b. Studie B.

Försökspersonerna i studie B träffades en gång per vecka, sammanlagt sju gånger. De spelade situationerna var av såväl emotionell som instrumentell karaktär och täckte områdena familjen, kamratgruppen, skolan, arbetet och samhället. De agerande spelade såväl "roller" (expedit, konduktör etc) som "sig själva" (kund, elev etc). Under psykodramatillfälle 1 - 6 spelades sammanlagt 32 situationer. Studien grundar sig på 19 av dessa, dvs i det närmaste 2/3 av samtliga situationer. De övriga har uteslutits på grund av att ljudet ej kunnat uppfattas eller att samtliga agerande ej har synts i TV-rutan. Psykodramatillfälle 7 ägnades åt pantomimiska övningar.

Psykodramaspelets yttre ram och utformning var för båda studierna densamma som tidigare beskrivits (sid 47 - 52).

4. Bedömningsschema för social interaktion.

Det tidigare beskrivna bedömningsschemat (sid 66- 67) utprövades på de sammanlagt 67 spelen i studie A och B.

a. Skattningar av variablerna i bedömningsschemat.

Bedömningsschemats variabler mäter såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter på social interaktion. Mätningarna av kvantitativa variabler (t ex antalet Ord och Spelsituationstid) innebär endast obetydliga risker för icke-önskvärd subjektivitet. Dessa variabler skattades av den psykologexamensgrupp som ursprungligen utarbetat bedömningsschemat. I bedömningsschemat förekommer emellertid också variabler med rent kvalitativa aspekter (Ögonkontakt, Handrörelser, Rekvisita, Inlevelse). För att få oberoende bedömningar av dessa använde man sig av särskilda bedömare som ej tillhörde forskningsgruppen och som hölls ovetande om huruvida de agerande var utvecklingsstörda eller inte. Bedömarna fick efter en noggrant utarbetad instruktion göra provskattningar (bil 2 - 5) och därefter skattningar av samtliga 67 spel (48 spel i studie A, 19 spel i studie B), vilka i förväg hade kopierats i slumpmässig ordning. Varje variabel skattades av två bedömare med undantag av Ögonkontakt där man på grund av mättekniska svårigheter (se sid 62) hade tre bedömare. Överensstämmelsen mellan bedömarna (tabell 1) beräknades med en icke-parametrisk korrelationsmetod, Kendalls tau (Siegel, 1956). Metoden valdes för att små sampel förelåg och data ej generellt uppfyllde krav på intervallskalenivå och fördelningsform.

Tabell 1. Överensstämmelse mellan bedömare (Koefficienterna i tabellen utgör genomsnittskorrelationer för de 3 situationerna. Den korrelationsmetod som använts är Kendalls tau.)

Ögonkontakt	.56
Handrörelser - Fingra på något	.77
Handrörelser - Illustrera något	.57
Hantering av rekvisita	.64
Inlevelse	.89

Korrelationskoefficienterna som ligger till grund för dessa medelvärden var i de flesta fall signifikanta. Storleken på koefficienterna är dock i flera fall ganska låg och kanske inte så tillfredsställande för användning på små grupper.

Eftersom man som tidigare nämnts (sid 65) kunde räkna med samband mellan variablerna Fingra på något och Hantering av rekvisita korrelerades även dessa variabler. Korrelationskoefficienten blev mycket låg (-.13), vilket innebär att variabeln Handrörelser inte på något olämpligt sätt skär över i variabeln Hantering av rekvisita.

b. Konstans i individernas beteende.

Som tidigare nämnts är spelsituationerna i studie A ganska olika och kan därför antas ge utrymme för olika typer av beteende. Detta har närmare belysts genom korrelationsberäkningarna mellan samtliga variabler över de tre situationerna. Korrelationerna (bilaga 6) blev i de flesta fall låga, vilket visar en hög grad av situationsberoende. Ett undantag utgjorde variabeln Inlevelse där individernas rangordning var samma i olika situationer.

c. Gruppering av variabler.

Bedömningsschemats variabler indelades i tre grupper med tanke på databearbetning och resultatredovisning. Till variabelgrupp I hänfördes alla variabler som mättes för eleverna, till variabelgrupp II mätningar av den kompetenta medspelaren och till variabelgrupp III mätningar för hela spelsituationen. Fnitter som i första hand kunde hänföras till variabelgrupp I har dock hänförts till variabelgrupp III, därför att flickorna naturligtvis inte skrattar eller fnittrar en och en utan tillsammans. Till variabelgrupp III har också hänförts variabler med mycket liten förekomst av det aktuella beteendet för varje individ (t ex Stöd i psykodramaspelet), vilket summerats för varje situation. Först då får man en så pass stor förekomst att det blir möjligt att göra en analys.

d. Databearbetning.

Medianvärden har beräknats för samtliga variabler. För variabelgrupp I har dessutom signifikansprövningar genomförts (fig 6). För oberoende sampel har Mann-Whitney-metoden använts (Siegel, 1956) och för jämförelser mellan tillfällen Wilcoxon-metoden (Siegel, 1956). Korrigering för 'ties' har inte gjorts vilket verkar i konservativ riktning.

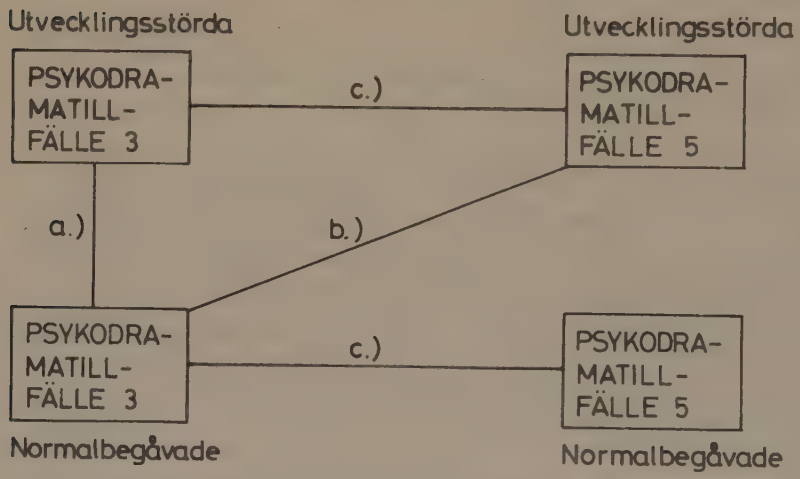

Fig 6. Signifikansprövningar för variabelgrupp I av skillnaderna mellan:

a) utvecklingsstörda och normalbegåvade vid psykodramatillfälle 3

b) utvecklingsstörda vid psykodramatillfälle 5 och normalbegåvade vid psykodramatillfälle 3

c) psykodramatillfälle 3 och psykodramatillfälle 5 för utvecklingsstörda och normalbegåvade, varje grupp för sig.

Eventuella skillnader i social interaktion mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade har belysts vid psykodramatillfälle 3, alltså det första tillfälle då de tre situationerna pryo, affär och biopengar spelades (a i fig 6). För att något belysa reproducerbarheten i resultaten har vi även signifikansprövat skillnaderna mellan utvecklingsstörda vid psykodrama 5 - alltså det andra tillfället då de tre situationerna spelades - och normalbegåvade vid psykodrama 3, sålunda dessas initialtillfälle (b i fig 6). Att vi inte valt psykodrama 5 även för de normalbegåvade vid denna prövning, beror på att vi kan förvänta oss att såväl de utvecklingsstörda som de normalbegåvade på något sätt förändrar sitt spel mellan tillfälle 3 och 5, men att dessa eventuella förändringar kan vara av olika slag för de bägge grupperna. Det är exempelvis möjligt att de utvecklingsstörda agerar något bättre gång 5 därför att de då känner sig mer vana vid situationen, medan de normalbegåvade som redan från början känt sig ganska säkra kan ha hunnit tröttna till psykodrama 5 och därför rent av agerar något sämre då. Dessa eventuella förändringar har belysts genom signifikansprövningar av skillnaderna mellan psykodramatillfälle 3 och 5 för utvecklingsstörda respektive normalbegåvade (c i fig 6).

Eftersom vi antagit att utvecklingsstörda har en sämre social interaktionsförmåga, har riktade hypoteser använts för samtliga variabler med undantag av Talets innebörd (Kategori A, B+C, D). Hypoteserna innebär antagande om att de normalbegåvade skall ha högre medianvärden (dvs ha ett större verbalt flöde, hantera rekvisita bättre etc) än utvecklingsstörda i samtliga dessa variabler frånsett Fingra på något och Illustrera något, där man istället förväntar sig motsatt förhållande (dvs färre antal handrörelser av typen Fingra på något och Illustrera något).

1. Studie A.

a. Variabelgrupp I - mätningar för varje utvecklingsstörd och normalbegåvad agerande.

Tabell 2. Signifikanstest, Mann-Whitney U-test, för variabelgrupp I vid psykodramatillfälle 3 av skillnaderna mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade - a i fig 6. n_2/n_1=8/7, undantag Attribuering, 8/6, och Inlevelse, 6/6. U-värdena för dessa signifikansprövningar återfinns i den vänstra kolumnen under varje situation. I de fall där dessa skillnader blev signifikanta, har signifikansprövningar även gjorts av skillnaderna mellan utvecklingsstörda vid psykodramatillfälle 5 och normalbegåvade vid psykodramatillfälle 3 - b i fig 6. n_2/n_1=7/7, undantag Attribuering, 6/6, och Inlevelse, 7/6. U-värdena för dessa signifikansprövningar återfinns i den högra kolumnen under varje situation.

Variabel/ Situation	PRYO		AFFÄR		BIOPENGAR	
Attribuering	24		4**	0**	17,5	
Verbalt Flöde	11*	13,5(*)	9,5*	0**	18,5	
Kategori A pos socialt bet	26,5		16		26	
Kategori B+C uppgiftsorient bet	25		16,5		20,5	
Kategori D neg socialt bet	24		12(*)	12,5	7,5*	8*
Interaktions-förloppet	12*	10,5(*)	20,5		21,5	
Ögonkontakt	21		28		22,5	
Fingra på något	22,5		26,5		5,5**	7,5*
Illustrera något	Ingen förekomst		11*	19	Ingen förekomst	
Rekvisita	Ingen förekomst		1**	5**	5**	10*
Inlevelse	——————3** 0** ——————					

Vid signifikanstestningarna indikerar: (*) $p \leq 0,10$
* $p \leq 0,05$
** $p \leq 0,01$

(Medianvärden för variabelgrupp I presenteras i bilaga 7.)

Eventuella skillnader mellan psykodramatillfälle 3 och 5 för utvecklingsstörda och normalbegåvade, varje grupp för sig, har också belysts genom signifikansprövningar. Dessa signifikansprövningar (c i fig 6) visar att skillnaderna i så gott som samtliga fall ej är signifikanta (bilaga 8). Undantag är variabeln Fingra på något, där de normalbegåvade minskar antalet handrörelser av denna typ från psykodrama 3 till psykodrama 5 i pryo- och affärssituationen.

Attribuering.

Av medianvärdena framgår att bägge grupperna i pryo- och biopengar-situationen nästan uteslutande tilltalade den kompetenta medspelaren. I affärssituationen däremot är det en signifikant skillnad på så sätt att normalbegåvade i klart högre utsträckning tilltalar sin medspelare.

Det är ganska tydligt att affärssituationen är den av situationerna som inbjuder till att de agerande tilltalar varandra - man tar den andra individen till hjälp för att komma fram till målet (=beslut om vilken skiva man ska köpa). De andra situationerna ger inte något större utrymme för en sådan aktivitet. Resultaten visar också att de normalbegåvade eleverna i affärssituationen interagerar med varandra och söker varandras hjälp för att nå fram till målet, medan de utvecklingsstörda inte alls interagerar med varandra utan isolerade från varandra arbetar sig fram till målet.

Verbalt flöde.

I pryo- och affärssituationen är det en signifikant skillnad mellan grupperna, de normalbegåvade talar betydligt mer än utvecklingsstörda. Även i biopengarsituationen finns en skillnad i samma riktning, men denna är inte signifikant.

Resultaten ligger i linje med tidigare studier, t ex Webb och Kinde (1967), som visat att utvecklingsstörda inte talar så mycket som normalbegåvade. Som tidigare nämnts innehåller de tre spelsituationerna många konstanta beteendeelement, vilka troligen håller mängden tal inom en begränsad ram.

Talets innebörd. (Kategori A, B+C och D).

Det finns inga signifikanta skillnader mellan grupperna ifråga om Kategori A (positivt socialt-emotionellt beteende) och Kategori B+C (uppgiftsorienterat beteende). Ifråga om Kategori D

(negativt socialt-emotionellt beteende) är skillnaderna signifikanta i affärs- och biopengarsituationen på så sätt att normalbegåvade säger mer som kan hänföras till Kategori D i affärssituationen än utvecklingsstörda (en skillnad som dock är ganska svag och försvinner vid gång 5 vid jämförelse med normalbegåvade), medan det i biopengarsituationen är tvärtom.

På grund av de instruktioner som givits kommer spelsituationerna som tidigare nämnts att innehålla vissa konstanta beteendeelement oberoende av vilka som deltager i spelet. Det förefaller troligt att Kategori A och Kategori B+C till en bestämd del måste ingå i varje spelsituation i enlighet med instruktionerna. Kategori A innefattar mycket talinnehåll av typen hälsningsord som nödvändigtvis kommer att ingå som en konstant del i varje situation. Kategori B+C innehåller huvudsakligen beteende av typen frågor och svar och måste också ingå som en konstant del för att spelets förlopp skall bli ungefär det föreskrivna. Sålunda ges knappast utrymme för individuella variationer i dessa kategorier.

Kategori D är direkt berörd av instruktionen i biopengarsituationen som en uppmaning att envisas med att få pengar även om mamman först säger nej. Om man studerar allt beteende som klassificerats som negativt socialt-emotionellt beteende i affärs- och biopengarsituationen finner man att beteendet huvudsakligen innebär att de agerande uttrycker en avvikande uppfattning. I affärssituationen är beteendet av typen att <u>säga nej</u> dels till varandra (= den skivan ska jag inte ha), dels till den kompetenta om förslag att se på någon skiva, vilket tyder på ett ganska självständigt och målmedvetet beteende. Det är därför naturligt att det är de utvecklingsstörda flickorna i denna situation som har de lägre värdena. I biopengarsituationen är beteende som klassificerats i Kategori D huvudsakligen av typen att <u>säga jo</u> som protest mot att modern säger nej. I denna situation har de utvecklingsstörda högre värden. Den här typen av beteende som de utvecklingsstörda uppvisar är av ganska stereotyp karaktär och tyder på en oförmåga att se alternativa lösningar, medan de normalbegåvade

istället argumenterar sig fram till mer fickpengar, ofta i form av konkreta förslag. Förekomsten av beteende i Kategori D är dock förhållandevis liten, varför resultaten bör tolkas med en viss försiktighet.

Interaktionsförloppet.

I pryosituationen har normalbegåvade i betydligt större utsträckning än utvecklingsstörda preferens i början av spelsituationen, d v s de talar mest i denna del. Detta beteende kan tolkas som målmedvetet: man ger ut sin information koncentrerat och får därmed troligen större möjlighet att nå sitt mål. Beteendet kan emellertid också tolkas som förmåga att formulera målet i situationen. Resultaten i pryosituationen visar att ingen av de åtta utvecklingsstörda flickorna har någon preferens. Av de sju normalbegåvade flickorna har fyra preferens, vilken för samtliga ligger i början av spelsituationen. Att det inte förekommer signifikanta skillnader i de övriga två spelsituationerna kan bero på att dessa inte på samma sätt som pryosituationen inbjuder till att man koncentrerar sin information. I pryosituationen är det nödvändigt att föra fram sitt ärende i början av situationen för att det skall bli ett spelförlopp, medan man i affärs- och biopengarsituationen har större möjlighet att dra ut på informationen om ärendet. Att de utvecklingsstörda inte för fram information om sitt ärende i koncentrerad form i början av spelsituationen kan bero på att de har svårt att formulera ärendet så att det går fram till yrkesvalsläraren.

Att föra fram sitt mål i början av en situation torde öka chanserna att nå målet därigenom att man själv formulerar det. Om man istället låter motparten fråga sig fram till målet, är risken större att man hamnar i ett underläge. I pryosituationen har yrkesvalsläraren och eleven olika mål (yrkesvalsläraren: att pryo i restaurangkök behålls, eleven: att byta till pryo i lekskola). De utvecklingsstörda har troligen lägre ambitioner att ta sig ur ett underläge eftersom de på grund av sitt handikapp ständigt befinner sig i ett sådant.

Ögonkontakt.

Ifråga om variabeln Ögonkontakt finns inga signifikanta skillnader i någon av spelsituationerna. Det kan dock mycket väl finnas skillnader som inte kommer fram i studien beroende på att mätningarna av Ögonkontakt på grund av tekniska svårigheter (oklar TV-bild, kameran bakifrån eller i sidan på de agerande) var mycket grova. Det finns emellertid fler utvecklingsstörda flickor vars ögonkontakt skattats som under normal, än det förekommer normalbegåvade med sådan skattning. Hos en enskild individ är det givetvis en klar brist i social interaktion att ha en dålig ögonkontakt. Man bör därför i individuell träning i social interaktion uppmärksamma individens ögonkontakt.

Handrörelser - fingra på något.

Variabeln uppvisar en signifikant skillnad i biopengarsituationen på så sätt att utvecklingsstörda har en högre förekomst av denna typ av handrörelser. Medianvärdena visar att såväl utvecklingsstörda som normalbegåvade har en viss förekomst av handrörelser i samtliga situationer vid psykodrama 3 med undantag för biopengarsituationen där de minskar betydligt hos de normalbegåvade. Vid psykodrama 5 ligger de utvecklingsstörda på ungefär samma nivå som tidigare medan det för de normalbegåvade skett en signifikant minskning av antalet handrörelser i pryo- och affärssituationen.

En tolkning som ligger nära till hands är att en stor förekomst av handrörelser av typen Fingra på något tyder på osäkerhet. En annan tolkning, mot bakgrund av det faktum att normalbegåvade just i biopengarsituationen vid psykodrama 3 har en avsevärt lägre förekomst av dessa handrörelser, är att de normalbegåvades hantering av rekvisita kan tänkas ersätta handrörelserna. Den föreskrivna aktiviteten i biopengarsituationen är att dricka kaffe och den rekvisita som användes består av pappersmuggar, skedar etc. Hanterande av denna rekvisita ger mindre utrymme för omotiverade handrörelser. Eftersom de normalbegåvade till skillnad från de utveck-

lingsstörda är skickliga i detta hanterande (se Rekvisita) är detta en tänkbar orsak. Vid psykodrama 5 kan de normalbegåvades minskning av antalet handrörelser i pryo- och affärssituationen tolkas som dels en större säkerhet såväl i psykodramasituationen som i de spelade situationerna, dels som att hantering av rekvisita även i affärssituationen i viss mån ersatt de tidigare handrörelserna.

Handrörelser - illustrera något.

Affärssituationen uppvisar en signifikant skillnad på så sätt att utvecklingsstörda illustrerar mer än normalbegåvade, en skillnad som dock försvinner vid psykodramatillfälle 5 i jämförelse med normalbegåvade. I de övriga situationerna är förekomsten av denna typ av handrörelser så liten, att signifikansprövningar inte är meningsfulla.

Enligt instruktionen till bedömare innebär denna typ av handrörelser att man genom att illustrera understryker och förtydligar sitt tal. Det förefaller rimligt att individer som har svårt att uttrycka sig och talar lite, i högre grad tar denna typ av handrörelser till hjälp för att göra sig förstådda.

Rekvisita.

I pryosituationen förekommer ingen rekvisita. I affärs- och biopengarsituationen är det en signifikant skillnad på så sätt att normalbegåvade hanterar rekvisita betydligt bättre än utvecklingsstörda.

Tydligheten i den agerandes hanterande av verklig och/eller låtsad rekvisita är dels beroende av individens förmåga att föreställa sig ett imaginärt föremål, dels förmågan att mimiskt och motoriskt återge vad det är för föremål man hanterar. En förklaring till de utvecklingsstördas svårigheter att hantera rekvisita tydligt kan

vara deras svårigheter att tänka sig in i situationen, som leder till att de har mycket svårt att föreställa sig en portmonnä, en bulle etc som inte konkret finns tillgänglig.

De agerandes hanterande av rekvisita ingår till stor del som konstanta element i spelsituationerna. När t ex expediten ber om betalning, måste man ta upp en portmonnä. Det förekommer emellertid också hanterande av rekvisita som de agerande själva tar initiativ till, t ex att mitt under diskussionen om biopengar låtsas ta en sockerbit. Denna hantering av rekvisita, som vid en okulär besiktning tycks förekomma i klart högre utsträckning hos de normalbegåvade, kan tyda på en upplevelse hos dessa av att "det är roligt att spela teater" och en vilja att vara realistisk och visa vad man sysslar med.

Inlevelse.

I samtliga spelsituationer är skillnaden mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade signifikant, de normalbegåvade har bedömts ha klart högre inlevelse.

Flera av de variabler vars resultat tidigare redovisats kan sättas i samband med bedömarnas intryck av att de agerande har inlevelse. Att tilltala medspelaren (Attribuering) och att i viss mån uttrycka en avvikande uppfattning (Kategori D) i affärssituationen torde ge ett intryck av att de agerande lever sig in i den spelade situationen. Förmåga att argumentera och att se alternativa lösningar i biopengarsituationen (ingen eller ringa förekomst av Kategori D) ger också ett intryck av inlevelse, likaså ett målinriktat beteende i pryosituationen (Interaktionsförloppet). På likartat sätt torde det förhålla sig med lätthet att finna ord och att tala rätt mycket (Verbalt flöde). Av vad som tidigare nämnts förefaller det också helt klart att förmågan att hantera imaginära föremål (Rekvisita) tolkas som inlevelse. Det är därför av intresse att korrelera Inlevelse med ovanstående variabler.

Beräkningar (meddelst Kendalls tau) av sambanden mellan Inlevelse och de variabler som vid psykodramatillfälle 3 givit signifikanta skillnader (tabell 3) visar ett påtagligt samband mellan Inlevelse och de andra variablerna.

Tabell 3. Sambanden mellan Inlevelse och övriga variabler.

Inlevelse - Attribuering (affär)	.51
Inlevelse - Verbalt flöde	.57
Inlevelse - Kategori D (affär)	.69
Inlevelse - Kategori D (biopengar)	-.66
Inlevelse - Interaktionsförloppet (pryo)	.49
Inlevelse - Rekvisita	.58

(Vid skattningarna av Inlevelse avstod bedömarna till 35 %, då de ej tyckte sig ha underlag för en bedömning; se bilaga 4).

b. Variabelgrupp II - mätningar för den kompetenta medspelaren.

Tabell 4. Medianvärden för variabelgrupp II vid psykodramadramatillfälle 3.

Variabel/ Situation	PRYO		AFFÄR		BIOPENGAR	
	utv st	norm beg	utv st	norm beg	utv st	norm beg
Verbalt flöde	15,5	14,0	17,5	10,0	15,5	13,5
Kategori A pos socialt bet	5,2	6,5	9,5	9,5	7,0	8,0
Kategori B+C uppgiftsorient bet	22,5	19,8	32,0	21,5	21,0	16,0
Kategori D neg socialt bet	2,5	3,5	0,5	0,2	3,5	3,0
Upprepningar	1,5	0,2	2,0	1,0	0,2	0,0

Några signifikanstestningar har således inte utförts (N = 1!) men resultaten av mätningarna för den kompetenta medspelaren (tabell 4) kan tolkas enligt följande:

- Den kompetenta medspelaren talar mer med de utvecklingsstörda än med de normalbegåvade. Detta visar sig tydligast i affärssituationen.

- Den kompetenta har mer uppgiftsorienterat beteende gentemot de utvecklingsstörda. Detta innebär konkret att den kompetenta ställer fler frågor och ger fler upplysningar till de utvecklingsstörda flickorna.

- Den kompetenta upprepar i högre utsträckning vad de utvecklingsstörda sagt än vad de normalbegåvade flickorna yttrat. (Denna skillnad försvinner i affärssituationen vid psykodramatillfälle 5 vid jämförelse med normalbegåvade.)

Dessa resultat tyder på att den kompetenta medspelaren har ett mer stödjande beteende mot de utvecklingsstörda. Orsaken kan vara att de utvecklingsstörda har ett mer eller mindre inadekvat beteende i spelsituationen. Om de inte lägger fram sitt ärende tillräckligt tydligt, ger oklara eller inadekvata svar etc, förtydligar den kompetenta sina frågor och kommer troligen att bli mer förstärkande mot den agerande. Att den kompetenta skulle förstärka ett omoget och/eller hjälpsökande beteende utan hänsyn till de utvecklingsstördas prestationer i spelsituationen är inte troligt, eftersom den kompetenta medspelaren på förhand är instruerad att bete sig så likartat det är möjligt i de bägge grupperna för att göra spelens förlopp lika.

c. Variabelgrupp III - mätningar för varje spelsituation.

Tabell 5. Medianvärden för variabelgrupp III vid psykodramatillfälle 3.

Variabel/ Situation	PRYO utv st	PRYO norm beg	AFFÄR utv st	AFFÄR norm beg	BIOPENGAR utv st	BIOPENGAR norm beg
Situationsanpassade pauser 3-4 sek	0,5	0,2	5,0	4,0	0,2	0,2
Situationsanpassade pauser ≥5 sek	0,0	0,0	4,5	5,0	0,2	0,8
Icke situationsanpassade pauser 3-4 sek	4,5	2,0	1,0	0,0	3,0	0,2
Icke situationsanpassade pauser ≥5 sek	2,0	0,0	1,0	0,0	4,0	0,0
Spelsituationstid	2,5	2,1	2,9	3,0	2,8	1,9
Fnitter	0,5	0,2	0,5	1,8	2,5	0,2
Spelsituationens avslutande	Samtliga situationer avslutas av de agerande		Samtliga situationer avslutas av de agerande		1 situation avslutas av ledaren	2 situationer avslutas av ledaren
Stöd i psykodramaspelet	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0
Sociala felaktigheter	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
Uppfattning av instruktionen	1 instruk uppfattas ej	-	-	-	-	-

Även här har inga signifikanstestningar utförts (N = 4) men resultaten av mätningarna (tabell 5) kan tolkas enligt följande:

- Ifråga om situationsanpassade pauser tycks inte större skillnader mellan grupperna föreligga. Förklaringen torde vara enkel: de situationsanpassade pauserna ingår som konstanta element i samtliga spelsituationer.

- Utvecklingsstörda har stor förekomst av icke-situationsanpassade pauser i sitt spel, såväl långa som korta. Normalbegåvade har viss förekomst av korta icke-situationsanpassade pauser i pryosituationen men för övrigt ingen förekomst alls. Dessa skillnader är mycket klara och tyder på en större tröghet i de utvecklingsstördas interaktion. Orsaken kan vara en sämre förmåga att organisera information och att förstå orsak-verkan-samband, som gör att den utvecklingsstörde förlorar sammanhanget i samtalet. Förekomsten av pauser kan också höra samman med de utvecklingsstördas lägre kapacitet i minnesvidd: den utvecklingsstörde kommer inte ihåg allt som sagts och vet därför inte vad han ska svara.

- Utvecklingsstörda har i pryo- och biopengarsituationen längre spelsituationstid än de normalbegåvade, vilket tyder på att det tar längre tid för de utvecklingsstörda att nå fram till sitt mål i dessa situationer. Detta torde bero på de utvecklingsstördas svårigheter att formulera målet, att argumentera för det och själva bemöta argument, vilket leder till en trögare och därmed tidsmässigt längre interaktion. Att såväl de utvecklingsstörda som de normalbegåvade flickorna har ganska lång spelsituationstid i affärssituationen kan för de utvecklingsstörda bero på de orsaker som nämnts ovan, medan det för de normalbegåvade kan bero på att dessa bättre lever sig in i situationen och därigenom ägnar lång tid åt att välja bland skivorna.

- Det förekommer mer fnitter i de utvecklingsstördas spel i pryo- och biopengarsituationen än i de normalbegåvades. De normalbegåvade har högre förekomst av fnitter än de utvecklingsstörda i affärssituationen (denna skillnad försvinner emellertid vid psykodramatillfälle 5). Förklaringen kan vara att fnittret ingår som en del i de normalbegåvades interaktion med varandra i denna situation, vilket stöds av resultaten i Attribuering, d v s att de normalbegåvade verkligen har en interaktion med varandra som visar sig i ömsesidigt tilltal. De utvecklingsstörda flickorna tilltalar emellertid inte varandra i någon nämnvärd utsträckning i någon situation, varför det ligger nära till hands att istället tolka deras fnitter som

ett tecken på osäkerhet. Detta är också det intryck man får, när man betraktar de utvecklingsstördas spel.

2. Studie B.

Resultaten i studie B är svåra att tolka och dra slutsatser ifrån. Bidragande orsaker är att de spelade situationerna är mycket heterogena, likaså att de agerande deltagit i spelsituationerna i olika utsträckning. De elever som visat sig ha förmåga att upprätthålla spelet har kommit att deltaga mer än andra. Den sneda fördelningen av deltagande beror emellertid också på att en del situationer uteslutits på grund av dålig bild- eller ljudkvalitet. Resultaten redovisas i form av medianvärden i bilaga 9.

Ifråga om mätningar för varje situation (variabelgrupp III) kan man observera följande:

- Spelsituationstiden varierar mycket, troligen beroende på att situationerna är så olika. Genomsnittstiden på 1 minut visar att spelsituationerna vanligen är mycket korta.

- Förekomsten av fnitter är mycket liten och gäller bara fyra av de nitton spelsituationerna.

- De sociala felaktigheter som visar sig är knutna till spelsituationer i affär, apotek och central och gäller rollerna expedit och konduktör. Detta visar att de utvecklingsstörda saknar vissa grundläggande kunskaper eller att de inte kan tillämpa sina kunskaper i den speciella situationen.

- Stöd i psykodramaspelet i form av förslag till handling och/eller repliker från psykodramaledaren eller en agerande förekommer i stor utsträckning i spelsituationerna. Bristande kunskaper kan leda till att individen istället för att agera "fel" inte agerar alls, vilket då resulterar i stöd (t ex psykodramaledaren uppmanar

expediten att ta betalt). Orsaken till stöd i psykodramaspelet kan också vara att eleverna är osjälvständiga och beroende av psykodramaledaren och ser denna som en auktoritet som bestämmer reglerna i spelet. Merparten av det stöd som ges kommer nämligen från psykodramaledaren. En annan orsak till stöd kan vara att spelet går trögt beroende på elevernas bristande förmåga att upprätthålla spelet.

- Endast en tredjedel av spelsituationerna avslutas av de agerande själva. Orsaken till detta torde också vara de agerandes osjälvständighet och beroende av psykodramaledaren samt deras oförmåga att upprätthålla spelet.

3. Jämförelse studie A - studie B.

Bristen på kontrollgrupp i studie B innebär en allvarlig begränsning och vi har därför endast gjort grova jämförelser mellan studie A och studie B. Grupperna utvecklingsstörda i de två studierna skiljer sig åt ifråga om kön och ålder, på så sätt att de deltagande i studie B är både pojkar och flickor samt drygt ett år yngre i genomsnitt än deltagarna i studie A. Studie B består av 19 olika spelsituationer i vilka enbart utvecklingsstörda agerar medan studie A innefattar 3 olika, strukturerade spelsituationer där kompetenta medspelare deltar.

Tabell 6. Medianvärden och signifikansprövningar (Mann-Whitney U-test) för variabelgrupp I (mätningar för de utvecklingsstörda) över samtliga situationer i studie A och studie B.

Variabel	Medianvärden i studie A	Medianvärden i studie B	U-värden
Verbalt flöde	3,5	5,4	18
Kategori A pos socialt bet	4,8	2,0	8*
Kategori B+C uppgiftsorient bet	5,5	4,3	15
Kategori D neg socialt bet	0,6	0,3	12
Ögonkontakt	2,0	2,0	13
Fingra på något	6,7	1,8	0**
Illustrera något	0,3	0,1	13,5
Rekvisita	2,3	2,8	6,5(*)
Inlevelse	0,0	0,7	8,5

Vid signifikanstestningarna indikerar: (*) $p \leq 0,10$
* $p \leq 0,05$
** $p \leq 0,01$

Den signifikanta skillnaden mellan studie A och studie B (tabell 6) är handrörelser av typen fingra på något. De utvecklingsstörda i studie B har signifikant färre handrörelser vilket kan tolkas som att de känner sig säkrare och mindre hämmade än de utvecklingsstörda i studie A. Resultaten för de övriga variablerna är antingen mycket lika för studie A och studie B (Ögonkontakt, Illustrera något) eller, när tydliga skillnader förekommer, pekar de i en och samma riktning: de utvecklingsstörda i studie B har högre värden (Verbalt flöde, Rekvisita, Inlevelse).

Skillnader i mängden tal som hänförts till endera av kategorierna A, B+C och D beror troligen på att spelsituationerna i de båda studierna ger utrymme för olika typer av beteenden.

Tabell 7. Medianvärden för variabelgrupp III (mätningar för varje situation) över samtliga situationer i studie A och studie B.

Variabel	Studie A	Studie B
Situationsanpassade pauser 3-4 sek	1,0	0,9
Situationsanpassade pauser ≧5 sek	0,4	0,6
Icke situationsanpassade pauser 3-4 sek	3,0	1,0
Icke situationsanpassade pauser ≧5 sek	2,0	0,2
Spelsituationstid	2,7	1,0
Fnitter	0,8	0,1
Spelsituationens avslutande	11 av 12 situationer avslutas av de agerande	4 av 12 situationer avslutas av de agerande
Stöd i psykodramaspelet	0,0	0,4
Sociala felaktigheter	0,0	0,1
Uppfattning av instruktionen	1 instruktion missuppfattas	1 instruktion missuppfattas

Mätningarna för varje situation (tabell 7) visar att de agerande i studie B fnittrar mindre än de agerande i studie A, vilket tyder på att de inte känner sig lika osäkra. Man observerar också att de utvecklingsstörda i studie B har färre icke-situationsanpassade pauser vilket kan bero på att de bättre förstår sammanhanget i situationen. Det förekommer mer stöd från psykodramaledaren i studie B i form av förslag på handling eller repliker och genom att denna ofta avslutar spelsituationerna.

När man jämför studie A och studie B ifråga om mätningar för de utvecklingsstörda agerande och för varje situation, får man sammanfattningsvis intrycket att:

- Utvecklingsstörda tycks uppvisa en något bättre social interaktionsförmåga när de agerar enbart med varandra utan deltagande av kompetenta medspelare.

- Utvecklingsstörda tycks vara mer beroende av psykodramaledaren när ingen kompetent medspelare deltager i spelet, men när detta sker tycks de flytta över sitt beroende till denna.

Detta tyder på att de utvecklingsstörda i viss mån hämmas i sitt beteende av den kompetenta medspelaren. När de utvecklingsstörda agerar enbart med varandra får de ta ansvar själva och kan inte lämna över ansvaret till en kompetent medspelare. Kanske uppfattar den utvecklingsstörde den kompetenta som en auktoritet som bestämmer reglerna i spelet och som därmed hämmar den utvecklingsstördes initiativ och självständighet? Detta kan i så fall bero på att många utvecklingsstörda vant sig vid att omgivningen ställer underkrav och lägger alltför mycket tillrätta för dem. Det kan också helt enkelt handla om att de utvecklingsstörda ställs inför en ny människa i spelet, och att detta innebär nya och kanske svåra krav på dem, jämfört med när de agerar enbart med varandra.

KAPITEL 8. DISKUSSION

Vi vill inleda diskussionen om resultaten med en teknisk omständighet, nämligen att individerna i undersökningen betraktas som enheter i den statistiska analysen. Detta kan i många variabler leda till en överskattning av oberoendet, eftersom individerna förekommer parvis i studien. En fördel med tillvägagångssättet är dock att man kunnat behandla alla variablerna på samma sätt (vissa variabler som t ex Ögonkontakt eller Inlevelse kan ej bedömas parvis). Man bör dock ha klart för sig att det kan leda till en överskattning av eventuella signifikanser.

Man skulle kunna förvänta sig att de utvecklingsstörda särskoleeleverna på grund av sin allmänna osäkerhet skulle känna sig besvärade i psykodramasituationen. De förefaller emellertid inte påverkas av TV-utrustningen, fastän de vet att denna registrerar hela psykodramatillfället, och dessutom är kontakten med såväl psykodramaledaren som de kompetenta medspelarna lugn och avspänd.

I psykodramastudie A agerar utvecklingsstörda och normalbegåvade tonårsflickor tillsammans med kompetenta medspelare. Under spelets gång visar det sig bland annat att de utvecklingsstörda flickorna fnittrar mer och använder sig av fler handrörelser. Detta tyder på osäkerhet som troligen också innebär ett lägre självförtroende. Denna osäkerhet är således knuten till sociala situationer där det krävs att den utvecklingsstörde ska klara av något. Osäkerhet och ett lågt självförtroende hos de utvecklingsstörda flickorna torde minska deras motivation för att delta i psykodramats spelsituationer: det torde även gälla sociala situationer i det dagliga livet.

I början av spelsituationen framför de utvecklingsstörda inte i koncentrarad form sitt ärende, vilket talar för att de bland annat har svårigheter att formulera målet. De utvecklingsstörda flickorna tycks också ha svårt att argumentera för sitt mål: stereotypa protester dominerar. Förekomsten av icke-motiverade pauser är stor i de utvecklingsstördas spel, vilket tyder på att de lätt förlorar sammanhanget i resonemangen och därmed får svårigheter att själva bemöta argument. Att de utvecklingsstörda har svårigheter att argumentera för sin sak styrks också av att det tar längre tid för dem att nå fram till målet.

I studie A visas även att de utvecklingsstörda flickorna talar betydligt mindre än de normalbegåvade. De har också svårare att handskas med låtsad rekvisita, d v s föreställa sig föremål som inte konkret finns tillgängliga. De utvecklingsstörda har också bedömts ha svårare än normalbegåvade att leva sig in i den spelade situationen.

Inlevelse är den enda variabel i bedömningsschemat som inte bara är inriktad på det yttre iakttagbara beteendet utan försöker komma åt något bakom detta. Variabeln har enligt instruktionen definierats som att vara inne i situationen - "ni ska bedöma om den agerande har inlevelse eller inte, om den agerande ger intryck av att vara i en affär om det är det, det gäller". De oberoende bedömarna försöker med utgångspunkt från denna instruktion sluta sig till den agerandes inlevelse i situationen. Eftersom bedömarna bara kan utgå från den agerandes iakttagbara beteende, är det troligt att den agerandes förmåga att på olika sätt 'bete sig adekvat' kommer att väga tungt i bedömningen. Det ganska höga sambandet mellan Inlevelse och övriga variabler talar för detta.

Hypotetiskt kan förmågan till inlevelse i spelsituationen beskrivas som förmåga att:

- föreställa sig omgivningen där situationen utspelas (t ex att två hopställda skolbänkar föreställer en affärsdisk)

- föreställa sig den kompetenta medspelaren som innehavare av en särskild roll

- skapa ett beteende som är adekvat för den hypotetiska situationen och gentemot motspelaren - medspelaren, kort sagt 'bete sig adekvat'

Det är inte säkert att bedömarna vid sin skattning av inlevelse, som variabeln operationellt definierats, tar hänsyn till annat än adekvansaspekten i vidare bemärkelse. De skillnader som noterats utöver i variabeln Inlevelse talar emellertid för att differenser mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade föreligger i denna vidare bemärkelse. Man kan också uttrycka förhållandet så att bedömarna vid skattning av Inlevelse tar hänsyn till olika effektivitetsaspekter i försökspersonernas sätt att genomföra spelen på, men att tolkningen av de skillnader som för övrigt föreligger leder fram till att de utvecklingsstörda har en minskad förmåga att föreställa sig den spelade situationen och tänka sig in i den. Att med sin kamrat i spelsituationen diskutera skivval, att argumentera och utveckla alternativa lösningar på problemet att få hushållspengar att räcka till en biobiljett och att hantera imaginära föremål är exempel på förhållanden som tyder på förmåga att föreställa sig en spelsituation och tänka sig in i den.

Om man ser till de mer kognitiva aspekterna på förmågan att leva sig in i situationen, finner man att för detta ändamål krävs förmåga att koncentrera sig på relevanta stimuli, att organisera information, att reorganisera och att lagra information. Detta har som tidigare nämnts utvecklingsstörda svårt för. Av särskild betydelse är förmågan att antecipera, d v s kunna förutsäga andras handlingar, vilket ställer krav på förståelsen av orsak-verkan-samband.

Enligt Mead (1934) måste en individ i en interaktionssituation hålla både sin egen roll och motpartens i minnet. Vidare måste han kunna antecipera vad som sannolikt kommer att ske och därigenom kunna modifiera sitt eget beteende. Detta fordrar av

individen att han kan integrera flera perspektiv på situationen till en större mer abstrakt helhet. Enligt Piaget (1950) kan man inte uppfylla dessa krav om man står på de konkreta tankeoperationernas stadium. Individens närliggande fokusering på en aspekt av situationen skulle då förhindra fokusering på det betydelsefulla växelspelet mellan ens eget och den andres beteende och därmed också förhindra modifiering av det egna beteendet.

Flavell (1968) menar att förmågan att ta den andres roll utvecklas med åldern. Grundelementen i denna färdighet skulle vara den process i vilken individen på något sätt känner, uppfattar, begriper etc vissa egenskaper hos den andra individen. Individens (rolltagarens) skattning av dessa egenskaper är vanligen en syntes av information från två källor:

- kunskap om människor och deras beteende i olika situationer - rollförväntningar (Sarbin, 1954).

- perceptuell information (input) om den andres iakttagbara beteende i den omedelbara situationen - rollperception (Sarbin, 1954).

Svårigheter för den utvecklingsstörde att leva sig in i motpartens roll kan bero på att den utvecklingsstörde längre står kvar på de konkreta tankeoperationernas stadium. Enligt Flavells antagande om förmåga att leva sig in i en annan människas roll skulle de utvecklingsstördas svårigheter bero på brister i perceptuell diskriminationsförmåga. De skulle emellertid också kunna ha en social förklaringsgrund därigenom att utvecklingsstörda på grund av den ofta förekommande sociala isoleringen inte har tillräckliga kunskaper om människor och deras beteende i olika situationer för att kunna skaffa sig adekvata rollförväntningar.

Omgivningens beteende gentemot den utvecklingsstörde påverkar i hög grad dennes sociala interaktionsförmåga. Psykodramastudierna belyser i viss mån denna företeelse. I studie B finner man att de utvecklingsstörda är mycket beroende av psykodramaledaren. Denna tvingas ge

mycket stöd i spelet och i stor utsträckning avsluta spelsituationerna. De utvecklingsstörda söker således hjälp och förväntar sig att någon annan ska ta initiativet i situationen. När man sedan i studie A (som i tiden ligger efter studie B) låter kompetenta medspelare delta i spelet, försvinner förekomsten av stöd och företeelsen att psykodramaledaren avslutar spelet. Den troligaste förklaringen härtill är att de utvecklingsstörda flyttat över sitt tidigare beroende av psykodramaledaren på de kompetenta medspelarna. Detta styrks också av att den kompetenta är betydligt med stödjande i sitt beteende gentemot de utvecklingsstörda än mot de normalbegåvade, vilket visar sig i att hon talar mer med de utvecklingsstörda, upprepar deras tal mer samt ställer fler frågor och ger ut mer information till dem. Orsaken till att den kompetenta är mer stödjande kan vara att de utvecklingsstörda beter sig mindre adekvat men också att de beter sig hjälpsökande. Utvecklingsstörda människor utsätts mycket ofta för underkrav och överbeskydd vilket lätt leder till inställningen "andra ordnar det bästa för mig". Att andra människor ordnar deras liv är ett reellt förhållande.

I affärssituationen i studie A finner man att de utvecklingsstörda till skillnad från de normalbegåvade inte alls interagerar med varandra och söker varandras hjälp för att nå fram till målet. Eftersom man kan utgå ifrån att de utvecklingsstörda har ett minst lika stort behov som de normalbegåvade att söka hjälp, kan man anta att de utvecklingsstörda istället för att söka hjälp av sin kamrat söker hjälp av den kompetenta. Att den utvecklingsstörda på detta sätt väljer den kompetenta framför sin utvecklingsstörda kamrat beror troligen också på det som tidigare nämnts: den utvecklingsstörde har vant sig vid att normalbegåvade människor lägger tillrätta och fattar beslut.

När man jämför de utvecklingsstördas spel i studie A och studie B, får man det intrycket att de utvecklingsstörda har en något bättre social interaktionsförmåga när de agerar enbart med varandra utan medverkan av kompetenta medspelare. Man observerar nämligen att de utvecklingsstörda i studie B använder betydligt färre handrörelser

och även fnittrar mindre, vilket tyder på att de känner sig säkrare. De har även färre icke-motiverade pauser, vilket tyder på att interaktionen flyter bättre och att de utvecklingsstörda inte lika lätt förlorar sammanhanget. Man får en känsla av att de utvecklingsstörda känner sig mer ohämmade och är spontanare i studie B. Detta talar för att de utvecklingsstörda i viss utsträckning hämmas av de kompetenta medspelarna. Kanske uppfattar de dessa som auktoriteter som bestämmer spelets regler och som de har att rätta sig efter. Det innebär i vidare bemärkelse att de utvecklingsstörda kan hämmas av normalbegåvade personer, kanske bland annat på grund av en underlägsenhetskänsla. De utvecklingsstörda är ofta medvetna om att de är annorlunda, kanske inte exakt på vilket sätt eftersom de sällan får saklig information, men att de i jämförelse med andra människor är underlägsna.

Erfarenheter från dessa studier i psykodrama stämmer således väl överens med det antagande som utifrån en teoretisk synvinkel beskrivits i del I, nämligen att individer i den utvecklingsstördes omgivning har svårt att ställa realistiska krav och därför ofta ställer underkrav vilket resulterar i överbeskydd.

Resultaten från de båda psykodramastudierna kan sammanfattas på så sätt att de pekar på väsentligen två grundläggande problem ifråga om utvecklingsstörda människors sociala interaktionsförmåga:

1. Brister i anteciperingsförmågan, som till stor del beror på svårigheter att leva sig in i motpartens roll och att förstå orsak-verkan-samband. Brister i anteciperingsförmågan leder hos de utvecklingsstörda till ett ineffektivt och icke-ändamålsenligt handlande i sociala situationer.

2. Beroende av andra individer, som skapats genom att man i stor utsträckning utsatt utvecklingsstörda människor för underkrav. Detta leder hos de utvecklingsstörda till osäkerhet och osjälvständighet och hämmar deras sociala beteende.

D E L III

EN STUDIE AV UTVECKLINGSSTÖRDAS PSYKODRAMASPEL EFTER PÅVERKAN AV MODELLINLÄRNING

KAPITEL 9. SOCIAL MODELLERING

1. Bakgrund och syfte.

I den föregående undersökningen belystes utvecklingsstörda människors interaktionssvårigheter genom att man bl a lät utvecklingsstörda och normalbegåvade tonårsflickor agera tillsammans med kompetenta medspelare i tre instrumentella situationer, där det gällde att nå ett bestämt mål.

Resultaten från psykodramastudierna och andra omständigheter pekade på väsentligen två grundläggande problem ifråga om utvecklingsstördas sociala interaktionsförmåga, nämligen brister i anteciperingsförmågan och beroendet av andra individer. Dessa två problem indicerades av att de utvecklingsstörda flickorna hade svårigheter att framföra sitt ärende i situationen och att argumentera sig fram till målet. Om försök till argumentering förekom resulterade dessa ofta i stereotypa protester. Spelet förflöt vanligen mycket trögt, vilket visade sig genom förekomst av ett stort antal icke-motiverade pauser och genom att det tog lång tid att uppnå målet i situationen. De utvecklingsstörda flickorna hade själva ingen större förmåga att initiera nya steg i handlingskedjan och föra spelet framåt, utan de förlitade sig ofta på att de kompetenta medspelarna skulle ta ansvaret i situationen och hjälpa dem fram till målet.

Syftet med föreliggande studie var att undersöka om det går att förbättra en grupp utvecklingsstörda tonårsflickors sociala interaktionsförmåga genom att låta dem spela ett par specifika sociala situationer, vilka de dessförinnan fått observera på TV, spelade av "modeller"

enligt inlärningspsykologisk terminologi. De inspelade situationerna karaktäriserades av att modellerna självständigt och målmedvetet arbetade sig fram mot och slutligen nådde ett i förväg klart definierat mål.

2. Grunddragen i Banduras teori om social modellering.

Med social modellering (imitation, observationsinlärning, modellinlärning, identifikation, vikariell inlärning) menas allmänt att man formar sitt beteende efter något man observerat eller på annat sätt erfarit. En stor del av vad människor gör och säger har lärts in genom att man observerat andra människors beteende. Vi skall i följande avsnitt redogöra för en teori om social modellering och beskriva hur den praktiskt kan tillämpas på utvecklingsstörda för att förbättra den sociala interaktionsförmågan.

En striktare definition av social modellering är enligt Bandura (1965) följande:"En händelse i vilken nya handlingar förvärvas eller redan existerande handlings-repertoarer modifieras som en funktion av att andras beteende och dess förstärkande konsekvenser observeras utan att observatören öppet presterar de modellerande handlingarna under exponeringstiden".

Ett flertal teoretiker har utarbetat teorier för social modellering. Bandura kritiserar dessa teorier för att inte fullständigt kunna förklara hur imitation uppkommer. Banduras egen teori framstår som den för tillfället mest utvecklade och utförligaste varför föreliggande undersökning utgår från denna. Bandura antar vad han kallar för kontiguitets-mediationala förklaringar till social modellering. Teorin innebär att när en individ observerar en modells beteende men själv inte gör någonting som kan observeras, kan han lära och behålla modellens beteende endast i kognitiv form. En sådan inlärning utan observerbara handlingar från åskådaren innefattar två representationella system: ett "imaginärt" (bildmässigt) och ett verbalt. Det man observerar ordnas efter temporal

närhet i sekvenser på symbolplanet, vilka utgör grund för föreställningar (images). Detta bildande av föreställningar antas ske genom sensorisk betingning. Det andra representationella systemet består av verbal kodning av observerbara händelser. Observationsinlärning och förmågan att hålla kvar det inlärda underlättas om föreställningarna kodas i ord. De flesta kognitiva processer som reglerar beteendet är också snarare verbala än visuella. Bandura med flera har visat att sådana centrala processer spelar stor roll vid social modellering.

Enligt Bandura kan man åstadkomma helt nya handlingsmönster genom social modellering. Modellering är ingalunda bunden till imitation av enskilda enkla reaktioner utan komplexa beteendemönster kan läras in direkt genom modellering, även om inlärningen ofta främjas av en uppdelning av materialet i sekvenser.

Bandura gör skillnad på reaktionsförvärv (acquisition) och manifest beteende (performance) vid social modellering. Forskningsresultat pekar nämligen på att reaktionsförvärv i första hand åstadkoms genom stimuluskontiguitet och symboliska processer, under det att det manifesta beteendet mer beror på den förstärkning som ges (Bandura, 1965), t ex i form av att målet uppnåtts eller att uppskattning visats.

Ett flertal faktorer har betydelse för utfallet av den sociala modelleringen i form av reaktionsförvärv och manifest beteende. Bandura betonar i detta sammanhang uppmärksamhetens roll vid modellobservationen och minnet av modellens beteende.

När det gäller uppmärksamhet hos observatören vid modellobservationen spelar egenskaper hos såväl modellen som observatören stor roll. Enligt Bandura bör modellen inneha en allmän attraktivitet (hit hör karaktäristika som intensitet, nyhet, storlek, livlighet etc) för observatören som gör att denne lägger märke till modellen. Bandura hänvisar också till flera olika undersökningar som visat att kompetens och status hos modellen är faktorer som påverkar såväl observatörens uppmärksamhet som modellens inflytande på

observatören. Bandura och Walters (1970) betonar betydelsen av likhet mellan observatören och modellen. Om observatören upplever sig vara lik modellen i ett eller flera avseenden leder detta till att han imiterar mer av modellens beteende än om observatören upplever sig vara olik modellen.

Banduras framställning av hur modellegenskaper påverkar observatörens imitation är varken särskilt klar eller utförlig. För att förtydliga dessa mycket viktiga resonemang har vi valt att även ta upp vissa synpunkter ifråga om filmidentifikation som Leif Furhammar (1971) belyst. (Man bör härvid observera att Bandura betraktar imitation och identifikation som i stort sett samma företeelser, men valt termen imitation.)

Furhammar anser att identifikation bland annat kan uppstå på grund av en likhet mellan åskådare och filmperson (=modell i Banduras terminologi) som redan finns för handen före filmupplevelsen. Han menar att man rimligtvis har lättare att förstå intressen, problem och handlingsmotiv hos en person, vars belägenhet och bakgrund överensstämmer med ens egen. Men Furhammar menar att också olikheterna mellan åskådaren och filmpersonen kan bilda grundvalen för identifikation. Denna identifikation äger rum när filmpersonen, som åskådaren identifierar sig med, har allt det som åskådaren önskar ha och är det han skulle vilja vara men inte är. Furhammar (1971, sid 74) refererar undersökningar som visar att filmpersonen i dessa fall fungerar som en slags önskeuppfyllande ställföreträdare för åskådaren under filmupplevelsen. Överfört i Banduras termer skulle denna önskan att vara lik modellen bero på att modellen innehar egenskaper som status och kompetens.

Förutom uppmärksamhet vid modellobservationen krävs också minne av modellens beteende för att betingelserna för modelleringseffekter ska optimeras. Faktorer som påverkar minnet är enligt Bandura om observatören repeterar modellernas beteende i täckt eller öppen form, hur informationen organiserats och om aktivitet förekommer under den tid som förflyter från observationen till den tidpunkt då observatören har möjlighet att imitera.

3. Tillämpning av Banduras teori på modellinlärning för utvecklingsstörda.

Krumboltz och Thoresen (1969) har beskrivit olika typer av modeller, främst levande resp filmade modeller, och deras användning. De menar att användningen av levande modeller är den vanligaste men att den ofta förekommer på ett osystematiskt sätt. En nackdel med levande modeller är svårigheten att utöva kontroll över det beteende som modelleras. Det är dessutom inte säkert att den lämpligaste och mest inflytelserika modellen fysiskt finns tillgänglig. En fördel med filmade modeller är att man har god kontroll över beteendet hos modellen, och att man även ganska enkelt kan minimera distraktion för observatören.

För att kunna göra systematiska undersökningar av modellinlärning hos utvecklingsstörda kan man därför använda sig av videobandade modeller. TV-mediet i sig torde dessutom bidra till att göra de utvecklingsstörda uppmärksamma. Erfarenheter från tidigare studier inom projektet har nämligen visat att de utvecklingsstörda tycker det är "spännande" med TV-utrustningen. De är också vana vid TV-mediet - undersökningar har visat att de ägnar en stor del av sin fritid åt att se på TV (Kylén, 1973).

När de utvecklingsstörda observerar modeller som agerar i TV-inspelade sociala situationer, kommer de utvecklingsstörda, enligt tillämpningen av Banduras teori, att förhoppningsvis lära och behålla modellernas beteende i kognitiv form. Detta skulle kunna ske dels genom att de utvecklingsstörda bildar föreställningar om modellernas beteende genom sensorisk betingning, dvs de förknippar situationen med ett visst handlingssätt (t ex argumentera ivrigt om biopengar), dels genom att de i ord kodar dessa föreställningar (genom t ex diskussioner omedelbart efter modellobservationen). Under förutsättning att man tillhandahåller goda betingelser för modelleringseffekter kan man sålunda förvänta sig att få till stånd ett reaktionsförvärv hos de utvecklingsstörda. Genom att man uppmanar dessa att spela situationen direkt efter

observationen av modellerna, bör man också få till stånd ett manifest beteende av modellernas handlande i spelsituationen.

Nedan följer en redogörelse för hur betingelserna för imitation hos de utvecklingsstörda kan optimeras när det gäller egenskaper hos modellerna, minnet av modellernas handlande i spelsituationen och modellsituationens grad av verklighet.

a. Egenskaper hos modellerna.

Upplevelsen av viss likhet mellan observatören och modellen som betonats av Bandura och Walters (1970) och Furhammar (1971) kan skapas genom att modellerna är av samma kön, i samma ålder och talar samma dialekt som de utvecklingsstörda flickorna samt ger ett allmänt intryck (beträffande t ex klädsel och utseende) av att vara två "helt vanliga tonåringar". En ytterligare drivfjäder till imitation av modellernas beteende kan för de utvecklingsstörda vara modellernas status av att vara normalbegåvade som gör dem särskilt eftersträvansvärda att imitera. Tidigare har antagits (sid 102) att utvecklingsstörda har ett lägre självförtroende och upplever sig underlägsna andra människor på grund av sin särställning som utvecklingsstörda och därmed omgivningens reaktioner på detta förhållande. Det är därför rimligt att anta att jämnåriga normalbegåvade i Furhammars termer har allt det som utvecklingsstörda önskar ha och skulle vilja vara men inte är. I Banduras termer innebär detta att normalbegåvade modeller innehar status och kompetens.

Bandura hävdar att reaktionsförvärv i första hand åstadkommes genom stimuluskontiguitet medan det manifesta beteendet mer beror på den förstärkning som ges. I detta sammanhang är det möjligt att modellernas beteende utgör en särskild förstärkning för de utvecklingsstörda genom att de troligen under hela sitt liv såväl medvetet som omedvetet uppmuntrats att bete sig som normalbegåvade. Denna uppmuntran har kommit från omgivningen som genom att visa

uppskattning av de normalbegåvades beteende på detta sätt försökt anpassa de utvecklingsstörda till gängse normer i samhället.

En annan faktor av betydelse för uppmärksamheten är enligt Bandura information till observatörerna före modellobservationen om att de sedan kommer att få reproducera modellernas beteende och att de kommer att belönas för rätt återgivna handlingar. I föreliggande studie vill vi emellertid inte använda detta förfaringssätt utan studera effekten av utvecklingsstörda flickors eventuella imitation utan att man uppmanat till en sådan. Om modellobservationen leder till imitation i de utvecklingsstörda flickornas spel, är det troligt att resultaten kan generaliseras till att gälla påverkan av modeller - såväl filmade som levande - som i det dagliga livet omger de utvecklingsstörda. Om vi istället uppmanar flickorna att imitera modellernas beteende kan resultaten bara generaliseras till andra situationer där man just uppmanar till imitation. En uppmaning att imitera kan dessutom ha negativa konsekvenser genom att den kan upplevas som krav att prestera och därmed frustrera flickorna i spelsituationen. I detta sammanhang är det också väsentligt att nämna betydelsen av att de utvecklingsstörda i så hög utsträckning som möjligt spelar sig själva (t ex kund i en affär, tonåring etc) utan att "spela teater" i situationerna. För att undvika en sådan fokusering på 'skådespelarprestation' måste psykodramaledaren förhålla sig neutral inför de utvecklingsstördas spel och varken uppmuntra eller kritisera spelet.

b. Minne av modellernas beteende.

Det räcker inte med att de utvecklingsstörda upplever modellerna som så eftersträvansvärda att de vill imitera dem, om de inte samtidigt kommer ihåg modellernas beteende fram till den tidpunkt då de själva har möjlighet att manifestera modellernas beteende.

Minnet av modellernas beteende kan optimeras genom att man hjälper de utvecklingsstörda att koda sina föreställningar i ord. Detta kan ske genom att man direkt efter TV-visningen kort diskuterar

det tidsmässiga händelseförloppet och vad som var orsak och verkan (t ex genom frågor av typen: "Varför köpte inte flickan skivan?", "Varför fick de först inte pengar?"). Man får då även en kontroll på att de utvecklingsstörda förstått händelseförloppet.

Efter en sådan diskussion kan man låta de utvecklingsstörda ytterligare en gång observera den aktuella situationen på TV för att befästa vad som diskuterats. Bandura (1970) betonar just att upprepade presentationer av modellstimuli erfordras när de modellstimuli som presenteras är på en så pass komplex nivå att de överstiger observatörens receptiva förmåga - observationsinlärningen kan annars bli begränsad och fragmentarisk. När det gäller utvecklingsstörda är det sannolikt att även en mycket enkel och tydlig inspelad social situation kan upplevas som komplex.

I föreliggande studie bör de utvecklingsstörda sedan spela den aktuella situationen omedelbart efter den andra TV-visningen, dels för att minnet av modellernas beteende då optimeras, dels för att ingen aktivitet med eventuellt störande inverkan ska kunna förekomma mellan TV-visningen och det manifesta beteendet.

c. Modellsituationernas intryck av verklighet.

Förutom dessa faktorer som ovan nämnts och som enligt Banduras teori optimerar betingelserna för imitation, är det också väsentligt att modellsituationerna ger ett intryck av verklighet. Detta är särskilt betydelsefullt med tanke på att man på lång sikt vill förändra de utvecklingsstörda flickornas interaktion i sociala situationer i deras vardagliga liv.

För att situationerna ska ge ett intryck av verklighet fordras att modellerna agerar på ett naturligt och övertygande sätt. Man kan också låta modellerna använda sig av rekvisita och man kan bygga upp den yttre ramen kring situationerna så att dessa ger ett verklighetstroget intryck av t ex en affär eller ett väntrum. Man bör

kanske däremot inte låta de utvecklingsstörda ha riktigt samma autentiska rekvisita som modellerna (pengar, kaffe och kakor etc) eftersom de utvecklingsstörda då lätt skulle kunna fokusera sig på ovidkommande detaljer istället för att koncentrera sig på att målmedvetet arbeta sig fram mot målet i situationen. Istället kan man använda sig av fåtalig och enklare rekvisita som markerar situationen (t ex några skivomslag istället för grammofonskivor).

4. Rollspel i relation till social modellering.

Bandura och Walters (1971) menar att rollspel är relaterat till social modellering på så sätt att rollspel innebär att man instruerar en individ att reproducera ett beteende ur verkliga livet eller en generaliserad symbolisk modells. Under själva rollspelsprocessen blir individens egna tidigare aktiviteter i liknande situationer en modell för hans beteende. Individen kan på detta sätt uppleva förstärkning både genom sin kapacitet som modell och genom sin kapacitet som observatör.

Bandura och Walters menar att rollspel skulle kunna vara en mycket effektiv metod ifråga om att producera beteendeförändringar. Rollspel med modellinlärning har också påvisats ge önskade beteendeförändringar just när det gällt tonåringars sociala beteende (Sarason, 1971).

KAPITEL 10. METODIK

1. Experimentell uppläggning.

Den allmänna principen i uppläggningen av föreliggande undersökning (fig 7) var följande: Man inledde med ett uppvärmningstillfälle gemensamt för både kontroll- och experimentgrupp. Vid det andra psykodramatillfället lät man såväl kontroll- som experimentgrupp spela två specifika sociala situationer: "Affär" och "Biopengar". Vid det tredje och sista tillfället spelade båda grupperna samma situationer igen, men experimentgruppen fick dessförinnan se modeller agera i de båda situationerna. Uppläggningen innebar att man kunde belysa eventuella ursprungliga skillnader mellan kontroll- och experimentgruppen.

Fig 7. Detaljerad utformning av uppläggningen.
Varje stor ruta representerar 1 psykodramagrupp (undergrupp) vid ett visst tillfälle. (Kontroll- och experimentgruppen bestod av vardera 3 undergrupper).
Varje liten ruta representerar 1 'spel' av 2 utvecklingsstörda flickor (namngivna i figuren) och 1 kompetent medspelare.
Vid psykodramatillfälle 2 och 3 spelades varje situation 2 gånger i varje undergrupp för att samtliga flickor skulle få delta. Detta ger totalt 48 spel.

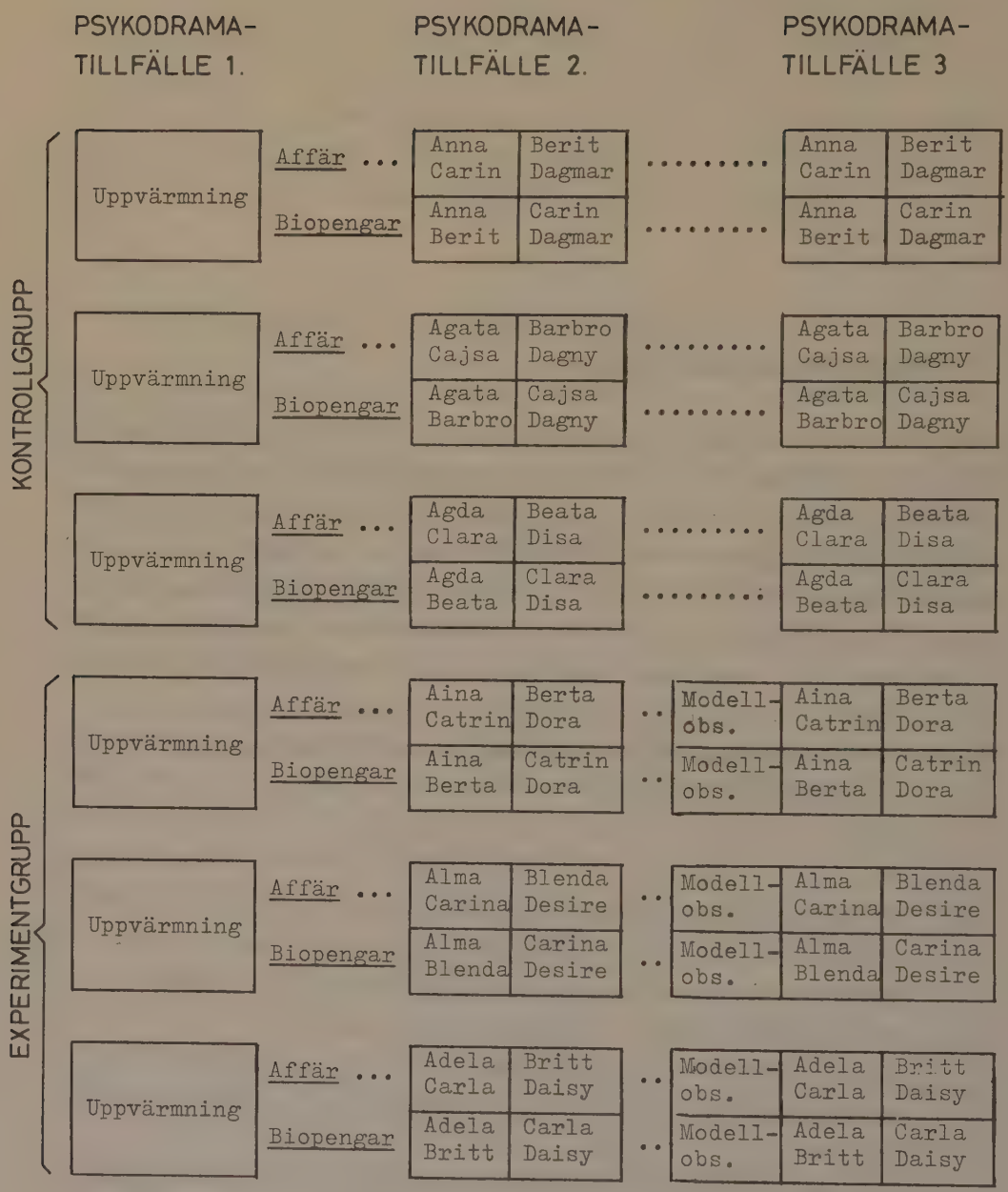

Fig 7. (Figurtext, se föregående sida.)

2. Försökspersoner.

I föreliggande undersökning deltog 24 utvecklingsstörda flickor i åldrarna 13 - 19 år från årskurserna 7 - 10 samt en yrkesklass från särskola. I stort sett samtliga utvecklingsstörda flickor på särskola i dessa åldrar från två städer deltog. Undantag var dock de flickor som deltagit i den tidigare studien (8 flickor i årskurs 8 och 10 från en av särskolorna). I den ena staden gick flickorna på en särskild särskola, i den andra i integrerade särskoleklasser på en grundskola.

Alla de utvecklingsstörda flickorna hade vuxit upp i sina föräldrahem. Närmare hälften av flickorna från särskolan (lika många i kontroll- som i experimentgrupp) bodde på skolan på grund av att deras hemkommun låg utanför skolorten, men de reste vanligen hem under veckoslut och lov. Flickorna hade bara i undantagsfall börjat i särskoleklass. Som regel hade de först gått ett eller flera år i specialklass, vanligen hjälpklass.

Huvuddelen (3/4) av kontroll- och experimentgruppen låg ifråga om begåvning inom området 55 - 70 intelligenskvotenheter. Hela variationsområdet var dock 50 - 80 intelligenskvotenheter. Genomsnittsåldern i kontrollgruppen var 16 år 10 mån och i experimentgruppen 16 år 3 mån.

Vi valde att även denna gång studera enbart kvinnliga elever för att därigenom få en homogenare grupp med avseende på intressen och ADL-färdigheter och för att få en bättre strukturering av psykodramasituationen.

Flickorna indelades efter årskurs i 6 undergrupper om vardera 4 elever (4 från särskola, 2 från integrerade särskoleklasser). Detta innebar att flickorna kom i grupper där de redan från början var bekanta med varandra. Det innebar också en praktisk fördel ur schemaläggningssynpunkt. De 6 undergrupperna indelades i två större grupper - om vardera 3 undergrupper - med samma genom-

snittsålder och med fördelningen 2 undergrupper från särskola och 1 undergrupp från integrerad särskoleklass. Dessa två större grupper slumpades till kontroll- och experimentgrupp.

Frånvaro, på grund av sjukdom, förekom endast vid uppvärmningstillfället (en flicka från kontrollgruppen och en från experimentgruppen).

Liksom tidigare deltog även två kompetenta medspelare i samtliga grupper. Dessa var 19 och 21 år gamla. De hade tidigare varit i kontakt med utvecklingsstörda och de hade även erfarenhet av dramatik. Dessa kompetenta medspelare spelade rollerna som expedit och mamma. De instruerades att försöka se till att spelet inte avstannade innan det förekommit något slag av interaktion och till att begära motiveringar av de agerande i de fall dessa i spelet framställde krav eller önskningar.

3. Psykodramats yttre ram och utformning.

Även denna gång utfördes spelen i ett stort klassrum på de två aktuella skolorna. Psykodramatillfällena ägde rum de första lektionstimmarna efter lunchrasten, då eleverna kunde förväntas vara relativt pigga, med två grupper (1 kontroll- och 1 experimentgrupp - ordningen varvades) varje eftermiddag. Varje psykodramatillfälle varade i 40 minuter.

4. Spel.

I den tidigare undersökningen (del II) jämförde vi utvecklingsstördas och normalbegåvades sociala interaktion i tre olika spelsituationer som benämndes "Pryo", "Affär" och "Biopengar". Det visade sig att affärs- och biopengarsituationen gav upphov till flest skillnader mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade. Dessa situationer torde därför ge störst utrymme åt eventuella

förbättringar. Fördelen med att använda tidigare utprövade situationer är att vi vet i vilka aspekter på social interaktion i situationerna de utvecklingsstörda brister och vilka variabler det därför är meningsfullt att mäta.

a. Uppvärmningstekniker.

Hela det första psykodramatillfället och början av det andra ägnades åt olika uppvärmningsövningar. Det främsta syftet med dessa var att etablera kontakt mellan deltagarna och att göra enklare övningar tillsammans för att förbereda de strukturerade spelsituationerna vid psykodramatillfällena 2 och 3. Uppvärmningsövningarna vid psykodramatillfälle 1 inleddes med kontakt-, rörelse- och mimikövningar och avslutades med några enkla spel av sociala situationer som flickorna kunde tänkas ha intresse av eller vara förtrogna med.

Syftet med deltagandet i psykodramagruppen presenterades mycket kortfattat: "Vi ska ha något som kallas för psykodrama, det är att man gör en massa saker tillsammans, spelar situationer; t ex ringa till någon, gå i en affär". Flickorna hade av klassläraren före det första tillfället - på begäran - fått mycket knapphändig information av typen: "Det är något som är roligt, det är med TV".

Vid det första psykodramatillfället informerades också om TV-kamerans funktion och flickorna försäkrades om att ingen personal på skolan skulle få se några inspelningar.

b. Egentliga spel.

Vid psykodramatillfälle 2 och 3 spelades affärs- och biopengarsituationen (detaljerad utformning, se bil 1) vardera två gånger i varje undergrupp för att alla flickorna skulle få delta i varje situation. Försökspersonerna agerade ju två och två tillsammans med en kompetent medspelare. De övriga två fick under tiden, för

att undvika modelleringseffekter, gå ut ur klassrummet tillsammans med den andra kompetenta medspelaren. Ordningen i vilken flickorna deltog i spelet bestämdes slumpvis och den parvisa kombinationen flickor ändrades mellan de båda spelsituationerna (detta innebar att för varje undergrupp om 4 flickor förekom i affärssituationen kombinationerna A+C och B+D och i biopengarsituationen A+B och C+D). Spel av affärs- och biopengarsituationen inleddes med samtal om elevernas intresse för musik respektive deras erfarenhet av veckopengar.

Psykodramatillfälle 3 var det enda tillfälle som skilde sig åt för kontroll- och experimentgrupp. I kontrollgruppen spelades affärs- och biopengarsituationen på exakt samma sätt som tidigare och med samma rollfördelning. I experimentgruppen inleddes psykodramatillfälle 3 med att flickorna fick observera videobandade modeller i affärssituationen. TV-n placerades bara några meter framför deltagarna och all belysning i klassrummet släcktes. På detta sätt fokuserades försökspersonernas uppmärksamhet mot den upplysta TV-rutan. Den kompetenta medspelaren som hade expeditens roll fick under tiden gå ut ur klassrummet för att inte ta intryck av modellinspelningarna. Efter TV-visningen diskuterade man tillsammans situationen, varefter eleverna ytterligare en gång fick studera modellsituationen. Sedan spelade flickorna själva situationen med samma rollfördelning som vid psykodramatillfälle 2. Samma förfarande upprepades för biopengarsituationen.

Modellsituationerna utformades enligt de antaganden som gjorts beträffande tillämpningen av Banduras teori på modellinlärning för utvecklingsstörda (sid 108-112). De gjordes relativt korta (2 - 2½ minut) med tanke på de utvecklingsstördas koncentrationssvårigheter. De relevanta momenten betonades medan tiden för mer överflödigt prat gjordes så kort som möjligt med tanke på att de utvecklingsstörda skulle ha lätt att följa sammanhanget. Några för målet i situationerna ovidkommande repliker lades dock in i modellsituationerna (ex "Titta en sån festlig affisch" i grammofonaffären) för att få ett rikare underlag för analys av vad för typ av beteende de utvecklingsstörda imiterar.

Förloppen i modellsituationerna var kortfattat följande:

"Affär"

Situationen börjar med att de båda flickorna kommer in i affären, ser sig omkring och börjar titta bland skivorna. Expediten visar var rea-skivorna finns. Flickorna fortsätter att leta och diskuterar under tiden med varandra, dels i samförstånd, dels genom att uttrycka avvikande uppfattningar om huruvida skivorna är bra. De bestämmer sig för varsin skiva. När de kommer fram till expediten visar det sig emellertid att den ena flickans skiva är sprucken och att den andra flickans skiva kostar mer pengar än hon har på sig. Flickorna får därför välja ut varsin skiva igen. De lyssnar sedan på skivorna, betalar och går.

"Biopengar"

Flickorna och deras mamma slår sig ned vid ett bord, häller upp kaffe och tar bullar, sockerbitar etc. Flickorna ber om pengar till bio. Mamman påpekar att de redan fått sina fickpengar. Flickorna säger att fickpengarna är slut och att de vill gå på bio och att alla andra ska gå. Mamman hävdar att deras pengar ska räcka, att de diskuterat det många gånger, att hennes pengar också måste räcka till mat, hyra etc. Mamman säger nej. Flickorna tar upp en ny omgång argument: filmen går bara denna vecka, de kan vara utan fickpengar nästa vecka istället (argumenten är hämtade från de normalbegåvade flickornas spel i den tidigare studien). Mamman lyssnar, blir alltmer tveksam och ger sedan flickorna pengar mot löfte att de ej får fickpengar nästa vecka.

(Modellsituationernas dialoger återfinns i bilaga 10 och 11.)

5. Bedömning av social interaktion.

Inom projektet har tidigare utarbetats ett bedömningsschema för social interaktion i psykodramaspel (Ardelius, Brunberg, Gralvik, Rogert och Styrborn, 1972) som med vissa ändringar tillämpats på föregående studier. Detta tillämpades även i föreliggade undersökning, men här med vissa nya ändringar:

- antalet enheter ersattes med antalet ord i variablerna Attribuering och Verbalt flöde eftersom ord och enheter visat sig ha höga samband med varandra (Gralvik, 1973)
- ifråga om Verbalt flöde ändrades mätningen till att gälla andelen ord, dvs mängden tal de utvecklingsstörda står för i relation till den totala mängden tal i spelsituationen; detta för att få en helhetsaspekt på spelen
- en variabel (Pauser) omdefinierades i viss mån bl a beroende på tillkomsten av rekvisita (skivomslag) i affärssituationen
- några variabler (Talets innehåll, Interaktionsförloppet, Ögonkontakt) utgick för att variabeln kunde mätas på enklare sätt, ej var aktuell i affärs- och biopengarsituationen respektive ej uppvisade skillnader mellan utvecklingsstörda och normalbegåvade
- de mer kvalitativa variablerna (Handrörelser, Rekvisita, Inlevelse), som tidigare skattats av oberoende bedömare, utgick därför att det redan före experimentets genomförande föreföll osannolikt att man skulle få några effekter av modellinlärningen i dessa variabler. En översiktlig granskning av TV-inspelningarna från experimentet tydde också på en ringa förändring mellan psykodramatillfälle 2 och 3 när det gällde de utvecklingsstörda flickornas beteende ur dessa aspekter.

Spelen i affärs- och biopengarsituationen karaktäriseras av att två flickor tillsammans skall uppnå ett bestämt mål. I affärssituationen skall de båda flickorna visserligen uppnå målet var och en, men de agerar ändå samtidigt i situationen. Man bör därför

utgå från grundenheten 'ett par' vid bedömning och databearbetning av variablerna. I denna undersökning är - till skillnad mot föregående undersökning (sid 97) - detta tillvägagångssätt praktiskt möjligt, eftersom man dels har fler försökspersoner (parvis behandling ger N = 6) och dels kan behandla samtliga variabler på samma sätt. Detta förfarande bidrar även till att man får en helhetsaspekt på de utvecklingsstördas sociala interaktion i spelen.

a. Skattningar av variablerna i bedömningsschemat.

De i huvudsak kvantitativa variablerna i bedömningsschemat bedömdes av författaren (psykodramaledaren). För dessa bedömningar gjordes utskrifter av dialogerna för samtliga spel vid psykodramatillfälle 2 och 3. Både ljud- och videobandspelare användes som underlag för att så fullständiga utskrifter som möjligt skulle kunna erhållas.

För att undersöka reproducerbarheten av författarens bedömningar av variablerna lät vi en utomstående bedömare göra skattningar på ett stickprov av materialet med avseende på de tre huvudvariablerna Verbalt flöde, Pauser och Spelsituationstid. Stickprovet omfattade samtliga biopengarsituationer i experimentgruppen (dvs 1/4 av det totala materialet). Valet av denna del av materialet skedde med slumpningsförfarande. Den utomstående bedömaren fick göra skattningarna på samma sätt som författaren gjort och med hjälp av såväl ljud- som TV-bandspelare. En skillnad var dock att bedömaren vid skattning av Verbalt flöde hade författarens utskrifter av spelen som underlag för sina bedömningar. Detta tillvägagångssätt grundades på erfarenheten att man vid tolkning av ett otydligt auditivt material uppnår en allt större säkerhet och tolkningsförmåga ju mer information som ställs till förfogande.

Överensstämmelsen mellan bedömare (tabell 8) beräknades med en icke-parametrisk korrelationsmetod; Kendalls tau (Siegel, 1956).

En icke-parametrisk metod valdes för att små sampel förelåg och data ej uppfyllde krav på intervallskalenivå och fördelningsform.

Tabell 8. Överensstämmelse mellan bedömare.

Verbalt flöde	1.00
Pauser	.95
Spelsituationstid	1.00

Som framgår av tabellen var överensstämmelsen mellan författaren och den utomstående bedömaren ovanligt god för samtliga variabler.

b. Databearbetning.

För att belysa eventuella effekter av modellobservationerna beräknades den procentuella förbättringen (alternativt försämringen) utifrån basnivån. Beräkningarna bestod i att man för varje par av spel vid psykodramatillfälle 2 och 3 beräknade ökningen/minskningen i procent med utgångspunkt från basnivån vid psykodramatillfälle 2. Detta tillvägagångssätt innebar att vi normaliserade variablernas basvärden till 100 för samtliga individer, vilket är väsentligt med tanke på att de båda gruppernas basvärden givetvis inte var helt desamma för de olika variablerna. (Beräkningar har dock visat att det överlag inte fanns signifikanta skillnader mellan experimentgruppens och kontrollgruppens basvärden.) Som ett centralmått för kontrollgruppens respektive experimentgruppens förbättring/försämring beräknades sedan medianen av samtliga spels ökningar/minskningar. Beräkningar av detta slag gjordes för variablerna Verbalt flöde, Pauser och Spelsituationstid, vilka kan betraktas som helhetsaspekter på spelen. Samma beräkningar gjordes även för variabeln Attribuering. I samtliga fall gjordes efter dessa procentberäkningar även signifikansberäkningar meddelst en icke-parametrisk metod (Mann-Whitney U-test; Siegel, 1956). Möjligheterna att få signifikanta resultat trots eventuella förbättringar i experimentgruppen är dock begränsade p g a att samplena är mycket små (N = 6) och att försöksgrupperna är mycket heterogena.

Nedan presenteras en tabell med resultaten av de beräkningar som gjorts för de tre variabler (Verbalt flöde, Pauser, Spelsituationstid) som berör helhetsaspekter på situationerna samt Attribuering. Sedan diskuteras resultaten för samtliga variabler i avsnitt med varje variabel för sig.

Tabell 9. Procentuella ökningar/minskningar vid psykodramatillfälle 3 med utgångspunkt från basnivån vid psykodramatillfälle 2 samt signifikanstestningar (Mann-Whitney U-test, $n_1/n_2 = 6/6$). Ensidiga hypoteser har använts med undantag för Attribuering,

		KONTROLL-GRUPP	EXPERIMENT-GRUPP	SIGNIFIKANS-TESTNINGAR
VERBALT FLÖDE	affär	+ 6 %	+ 51 %	U = 6*
	biopengar	+ 13 %	+ 26 %	U = 11
PAUSER	affär	+ 8 %	- 21 %	U = 14
	biopengar	0 %	- 50 %	U = 7*
SPELSITUATIONS-TID	affär	- 11 %	- 19 %	U = 14
	biopengar	+ 1 %	- 19 %	U = 10
ATTRIBUERING[1)]	affär	+ 5 %	- 4 %	U = 7,5
	biopengar	+ 4 %	- 12 %	U = 2**

Vid signifikanstestningarna indikerar:

* $p \leq 0.05$

** $p \leq 0.01$

1) De värden som angivits för denna variabel är den absoluta skillnaden mellan tillfälle 2 och tillfälle 3 med avseende på hur många procent av den totala mängden ord som riktas till medspelaren. Man kan ej vid denna variabel beräkna den procentuella förändringen med utgångspunkt från basnivån vid psykodramatillfälle 2, eftersom basnivån i flera fall är 0.

Verbalt flöde.

I båda situationerna finner man att såväl kontroll- som experimentgruppen ökar sin andel tal. Resultaten visar dock på en avsevärt större ökning i experimentgruppen av de utvecklingsstörda flickornas verbala flöde i relation till den kompetenta medspelarens. En analys av vad dessa ökningar konkret innebär (bil 12) visar att den kompetenta medspelaren i båda situationerna minskar sitt verbala flöde.

I affärssituationen visar det sig att ökningarna i verbalt flöde för de utvecklingsstörda flickorna ofta består av att flickorna från att ha sagt enstaka ord i spelsituationen (ex ja, nej, mm) istället säger hela satser (ex "Jag tror jag tar den", "Får jag lyssna på den"). Vid psykodramatillfälle 3 förekommer också i högre utsträckning att de säger ord eller repliker utan att vara direkt tillfrågade. Bägge dessa beteenden tyder på ett mer målinriktat och mer initiativrikt spel hos de utvecklingsstörda flickorna. Detta innebär att de arbetar sig fram mot målet med en större effektivitet än tidigare, vilket troligen leder till att den kompetenta medspelaren inte behöver ge lika mycket stöd som förut och därför minskar sitt verbala flöde.

I biopengarsituationen kan ökningen av andelen tal gentemot den kompetenta medspelaren bero på att de utvecklingsstörda argumenterar bättre och att den kompetenta därför inte har lika mycket motargument att komma med som tidigare. Man kan göra den tolkningen att de utvecklingsstörda blivit säkrare på hur man ska angripa problemet

och att den kompetenta därför inte behöver ställa så mycket frågor för att få flickorna att agera. I båda situationerna har de utvecklingsstörda således blivit mindre beroende av de kompetenta medspelarna vilket visar sig i att de tar över en större andel av den verbala kommunikationen.

Den lilla ökningen av andelen tal i kontrollgruppen torde ha sin orsak i ökad förtrolighet och vana vid situationen som upprepningen åstadkommit. En annan förklaring kan vara att den ökade andelen tal delvis har skett på bekostnad av flickornas tilltal till varandra (se Attribuering sid 127-128). Motsvarande ökning i tilltal finns emellertid ej i experimentgruppen.

Pauser.

I båda situationerna minskar experimentgruppen sin totala paustid, medan kontrollgruppen i affärssituationen ökar sin paustid och i biopengarsituationen är konstant.

Förändringarna gäller pauser som de utvecklingsstörda flickorna själva står för (i affärssituationen: välja bland eller lyssna på skivor; i biopengarsituationen: tystnad i brist på argument) men inte pauser som den kompetenta medspelaren orsakar (t ex att slå in i kassaapparaten, att hälla upp kaffe).

När man betraktar särskoleelevernas spel i affärssituationen, förefaller det ofta som om aktiviteten att välja eller lyssna på en skiva drar ut på tiden därför att flickorna känner sig osäkra på vad de ska göra, och väntar på att expediten skall ta initiativet till den fortsatta handlingen. I biopengarsituationen sitter flickorna ofta tysta för att de inte alls vet hur de ska angripa problemet med att övertyga modern om pengar. Förekomsten av pauser tolkades i den tidigare undersökningen (del II) som ett tecken på en större tröghet i de utvecklingsstördas interaktion och sämre förmåga att organisera information och att förstå orsak-verkan-samband vilket gör att den utvecklingsstörde lätt förlorar sammanhanget i situationen.

Minskningen av paustid kan bero på att observationen av modellernas beteende i affärs- och biopengarsituationen och den efterföljande diskussionen lett till att de utvecklingsstörda flickorna i experimentgruppen fått en större förståelse av orsak-verkan-samband som gör att de klarare förstår sammanhangen i situationen. Modellinlärningen kan också ha lett till att de utvecklingsstördas förmåga att organisera information underlättats. Denna ökade förståelse av situationen resulterar således i att de utvecklingsstördas interaktion blir smidigare och mer initiativrik efter modellobservationen. I affärssituationen kommer detta till uttryck i att man väljer skivor snabbare och lyssnar kortare tid på skivor, därför att man vet vad nästa steg i situationen är. I biopengarsituationen har flickorna i experimentgruppen antagligen lärt sig att effektivare arbeta sig fram mot målet genom mer övertygande påtryckningar än tidigare. Detta leder till att när modern säger nej blir tystnaden inte lika lång som tidigare, eftersom flickorna nu har fått kännedom om vilka påtryckningar som är effektiva och därmed själva bryter tystnaden och initierar nya övertalningsförsök. Tolkningen att flickorna lärt sig argumentera bättre som en effekt av modellobservationen styrks av resultaten i Argumentering i biopengarsituationen (se sid 128 - 130).

Spelsituationstid.

I båda situationerna minskar experimentgruppen sin spelsituationstid, medan kontrollgruppen i affärssituationen minskar sin (dock mindre än experimentgruppen) och i biopengarsituationen i stort sett är konstant.

Resultaten visar att experimentgruppen vid psykodramatillfälle 3 snabbare når sitt mål än kontrollgruppen. Detta torde bero på att man i kontrollgruppen har större svårigheter än i experimentgruppen att föra fram sitt ärende, att argumentera för det och att själv bemöta argument, vilket leder till en trögare och därmed tidsmässigt längre interaktion. Experimentgruppen tycks däremot efter att ha observerat modellinspelningarna ha fått en klarare uppfattning om hur man på ett smidigt sätt tar sig fram till målet.

Denna skillnad i spelsituationstid är mest påtaglig i biopengarsituationen. Det kan bero på att paustiden avsevärt minskats p g a flickornas bättre förmåga att argumentera. I affärssituationen gäller - även om flickorna fått en större förståelse av orsakssammanhangen - att man måste ta sig igenom ett bestämt antal steg i handlingsförloppet för att nå målet, vilket gör att skillnaden mellan experiment- och kontrollgrupp inte kan bli särskilt stor. Den minskade spelsituationstiden för kontrollgruppen i affärssituationen torde bero på vana vid situationen som upprepningen vid psykodramatillfälle 3 innebär. Det är tänkbart att flickorna i kontrollgruppen känner sig mer hemmastadda i spelet vid detta tillfälle. Att detta inte också sker i biopengarsituationen för kontrollgruppen kan bero på att denna situation redan vid psykodramatillfälle 2 gick mycket trögt och att flickorna vid psykodramatillfälle 3 upplever en viss negativ förväntan som t ex tar sig uttryck i ökad osäkerhet.

Attribuering.

I båda situationerna finner man att kontrollgruppen ökar sin attribuering medan experimentgruppen minskar sin.

I den tidigare undersökningen (del II) fann vi att de normalbegåvade flickorna i affärssituationen i betydligt högre utsträckning talade varandra än de utvecklingsstörda flickorna gjorde. Detta tolkade vi så att de normalbegåvade interagerade med varandra och sökte varandras hjälp för att nå fram till målet, medan de utvecklingsstörda flickorna istället isolerade från varandra arbetade sig fram mot målet.

I den modellinspelade affärssituationen förekom ivriga diskussioner mellan de båda tonårsflickorna angående skivvalet. Man kunde därför förvänta sig en ökning i Attribuering för experimentgruppen. I experimentgruppen förekommer vid psykodramatillfälle 3 visserligen efterhärmningar av enstaka repliker från modellsituationen (ex "Den här skivan är bra", "Den här har jag hemma") men någon generell ökning av Attribuering förekommer inte. Orsakerna kan vara flera:

- De utvecklingsstörda uppfattar kanske inte tilltal till medspelaren som ett medel att effektivare nå målet? Detta kan bero på att de utvecklingsstörda flickorna - i motsats till normalbegåvade flickor - inte har någon erfarenhet av att man kan få stöd i en social situation av en annan utvecklingsstörd kamrat, eftersom även denna har en bristande interaktionsförmåga.
- De utvecklingsstörda flickorna kanske känner sig generade av att imitera ett emotionellt beteende? Flickorna i modellsituationen förefaller vara mycket förtroliga med varandra och nära kamrater. Kanske är ett sådant förhållande en förutsättning för att man i en grammofonaffär ingående ska diskutera skivval med varandra?

En analys av vad som yttras mellan de båda utvecklingsstörda flickorna i affärs- och biopengarsituationen visar att deras tilltal till varandra handlar om en sorts samförstånd om i huvudsak praktiska frågor inför det mål man vill uppnå. Dessutom förekommer tilltal mellan de utvecklingsstörda som tyder på att de känner sig osäkra i spelsituationen.

Mot denna bakgrund är experimentgruppens attribueringsminskning förklarlig. Resultaten skulle kunna tolkas så att deltagarna i experimentgruppen efter att ha sett modellsituationerna har fått en ökad kunskap om hur man kan arbeta sig fram mot målet, dvs hur man snabbt och effektivt tillhandlar sig den skiva man önskar och hur man angriper problemet med att övertyga modern om biopengar. De utvecklingsstörda inriktar sig därför helt på att nå målet i situationen. Detta leder till att det mer överflödiga och för målet i situationen inte nödvändiga tilltalet till medspelaren reduceras.

Argumentering i biopengarsituationen.

I den tidigare undersökningen om utvecklingsstördas sociala interaktion i psykodramaspel (del II) fann vi att de utvecklingsstörda flickorna i biopengarsituationen uppvisade ett ganska stereotypt beteende och en oförmåga att se alternativa lösningar när det gällde

att övertyga modern om fickpengar. De normalbegåvade flickorna däremot argumenterade sig fram till mer fickpengar, ofta i form av konkreta förslag.

För att belysa eventuella effekter av modellinlärning ifråga om argumentering i föreliggande studie har alla slag av påtryckningar, som de utvecklingsstörda själva tar initiativ till, närmare undersökts. Det gäller påtryckningar under själva argumentationsfasen, dvs efter det att flickorna talat om sitt ärende fram till det ögonblick då mamman ger med sig.

Man finner då att de påtryckningar som förekommer kan klassificeras i två huvudkategorier: påtryckningar som ej innehåller argument och påtryckningar som gör det. Den första kategorin består huvudsakligen av tjat, upprepanden, stereotypa protester och vädjande; dvs man upprepar sitt ärende som man en gång redan framfört i början av situationen ("Vi vill gå på bio"), man tjatar för att utöva påtryckning mot modern ("Kan vi inte få pengar"), man protesterar ("Jooo") när modern säger nej till biopengar och man vädjar till modern ("Snälla mamma").

Den andra kategorin består av såväl svaga som starka argument för att få pengar till bio. Som lite svagare argument räknas att man uttrycker ett emotionellt behov ("Jag behöver det i alla fall, ut ikväll"), att man påpekar att det inte rör sig om så mycket pengar ("Det kostar bara 8 kronor"), att det gäller "Bara den här gången" (underförstått: vi ska inte tjata om det någon mer gång), och att filmen är bra ("Det är så himla bra ikväll"). Som starkare argument räknas t ex att "Alla kompisar ska gå", "Sista gången bion går" och påtryckningar med underförstådda villkorssatser: "Vi kan dra in på nästa veckas veckopeng" (underförstått: om vi får pengar nu) och "Om jag hade pengar skulle jag gärna låna ut".

Experimentgruppen minskar påtryckningar av typen tjat och vädjande från psykodramatillfälle 2 till 3 (från 82 % till 35 %) men ökar förekomsten av argument (från 18 % till 65 %). Kontrollgruppen

däremot ökar sin förekomst av tjat och vädjande (från 53 % till 74 %) och minskar förekomsten av argument (från 46 % till 27 %). Signifikansberäkningar (meddelst Mann-Whitney U-test; Siegel, 1956) av argumentering i biopengarsituationen enligt ovan nämnda kategorisering (se bilaga 13) visar att skillnaden mellan kontroll- och experimentgrupp är signifikant ($p \leq 0{,}01$).

Alla argument som användes i modellsituationen tas med ett undantag upp i ett eller flera spel i experimentgruppen vid psykodramatillfälle 3. Undantaget är "Då kan vi ju låta bli att köpa bullar" (underförstått: så räcker pengarna till bio). Det är troligt att de utvecklingsstörda flickorna bara tar upp och använder argument som de förstår och som känns riktiga, dvs sådana argument som de själva har någon erfarenhet av. Enligt detta förklaringssätt faller argumentet att låta bli att köpa bullar inte inom detta erfarenhetsområde.

Det argument som mest användes i experimentgruppen vid psykodramatillfälle 3 är "Dra in på nästa veckas veckopeng". Detta argument var det avgörande i modellsituationen för att få modern att ge med sig och argumentet betonades också av psykodramaledaren i diskussionen efter modellobservationen.

Det förefaller således klart att de utvecklingsstörda flickorna i experimentgruppen imiterat modellernas spel och därigenom blivit effektivare i sin sociala interaktion vad beträffar att övertyga modern om biopengar. De utvecklingsstörda flickorna använder argumenten på ett riktigt och naturligt sätt i spelsituationen och det tycks helt klart att de förstår argumenten.

Direkta efterhärmningar av modellinspelningarna.

Utöver de mer eller mindre indirekta effekter av modellinlärningen som tidigare tagits upp ifråga om de olika variablerna, är det också av intresse att studera de direkta observerbara efterhärmningarna av modellinspelningarna.

I affärssituationen förekommer efterhärmningar av vissa repliker och att man gungar i takt med musiken när man lyssnar på skivor. Den för målet i situationen irrelevanta repliken: "Har du sett en sån festlig affisch" som avsiktligt lagts in i modellsituationen, efterhärmas dock inte i något spel.

I biopengarsituationen utgör drygt hälften av efterhärmningarna påtryckningar mot modern för att få pengar till bio. Förutom efterhärmande av några andra repliker, imiterar man också att knuffa på varandra och viska i början av spelsituationen, innan man framför sitt ärende till modern. De direkta efterhärmningarna både i affärs- och biopengarsituationen tycks i huvudsak vara lösryckta repliker som flickorna fångar upp och som inte kan sammanfattas i någon enhetlig kategori.

Upprepningar.

Både i affärs- och biopengarsituationen förekommer upprepningar av de agerandes tal i liten utsträckning. Förekomsten av upprepningar är så liten att vi inte har någon egentlig grund för att göra en analys.

Fnitter.

Kontrollgruppen har en betydligt större förekomst av fnitter jämfört med experimentgruppen såväl vid psykodramatillfälle 2 som 3. Eftersom flickorna i kontrollgruppen inte i något annat avseende visar tecken på osäkerhet, beror den stora förekomsten av fnitter troligen på att ett par speciellt "fnittriga" flickor hamnat i kontrollgruppen. Dessa fnittrar då under en stor del av hela spelet och drar därvid med sig kamraten.

Såväl kontroll- som experimentgruppen minskar sin förekomst av fnitter från psykodramatillfälle 2 till 3, vilket troligen är en

följd av den ökade förtroligheten med såväl psykodramasituationen som den aktuella spelsituationen.

Spelsituationens avslutande.

Nästan alla spel avslutas av de agerande själva. Undantag är ett spel i en kontrollgrupp i affärssituationen vid både psykodramatillfälle 2 och 3 samt ett spel i en kontrollgrupp i biopengarsituationen vid psykodramatillfälle 2.

Stöd i psykodramaspelet.

Det förekommer inget stöd i något av spelen.

Sociala felaktigheter.

Det förekommer vid ett tillfälle - i en kontrollgrupp vid psykodramatillfälle 3 - att en flicka glömmer att betala sin skiva i affärssituationen.

Uppfattning av spelinstruktionen.

Samtliga instruktioner till spelsituationerna uppfattas riktigt.

KAPITEL 12. DISKUSSION

De utvecklingsstörda tonårsflickor som deltar i föreliggande studie om modellinlärning förefaller nästan alla finna psykodramasituationen intressant och rolig, vilket troligen ökar deras motivation att agera i de spelsituationer som instrueras. Flickorna tycks inte alls besväras av TV-utrustningen fastän de vet att inspelningar görs vid varje tillfälle. Däremot visar flickorna ibland osäkerhet i spelen, vilket främst tar sig uttryck i fnitter. Stämningen i grupperna är vanligen lugn, och de utvecklingsstörda flickorna, de kompetenta medspelarna och psykodramaledaren når i de allra flesta grupper en god kontakt med varandra.

Tanken med experimentet var att de utvecklingsstörda flickorna skulle hämta material till och inspireras i sitt eget spel av modellsituationerna. Möjligheten fanns emellertid att flickorna skulle frustreras av att se modeller agera som var så klart mycket bättre än de själva. Mot detta talade förhållandet att flickorna själva vid psykodramatillfälle 2 spelat situationerna och lyckats nå fram till målet. I experimentsituationen framkom emellertid ingenting som skulle kunna tyda på att flickorna blev frustrerade av att observera modeller.

När vi studerar helhetsaspekter på spelen finner vi att kontrollgruppen vid psykodramatillfälle 3 förbättras med 6 - 13 % med utgångspunkt från basnivån vid psykodramatillfälle 2. I några fall sker också mindre försämringar. Dessa förbättringar beror troligen på ökad förtrolighet och vana i situationen som åstadkommes genom att flickorna får spela samma situationer igen.

När vi studerar helhetsaspekter på spelen i experimentgruppen finner vi att förbättringarna vid psykodramatillfälle 3 varierar mellan 19 och 51 %. Några försämringar förekommer inte. Det finns visserligen en tendens till attribueringsminskning, men denna har redan tolkats så att huvudeffekterna av modellinlärningen gäller effektivitetsaspekter i spelen och att Attribuering faller utanför den ramen. I affärssituationen ökar de utvecklingsstörda flickorna sin andel av den totala mängden tal med 51 % medan pauser och spelsituationstid minskar med 21 % och 19 %. I biopengarsituationen ökas andelen tal med 26 %, medan pauser och spelsituationstid minskar med 50 % och 19 %.

Resultaten ifråga om verbalt flöde (andel tal), som visar att de utvecklingsstörda flickorna i viss utsträckning tagit över spelet, tyder på att flickorna ökat sin självständighet och minskat sitt beroende av den kompetenta medspelaren. Detta leder också till att de tar fler egna initiativ i spelet.

Resultaten ifråga om paustid och spelsituationstid tyder på att de utvecklingsstörda flickorna i experimentgruppen agerar på ett smidigare, effektivare och snabbare sätt än tidigare. Detta beror antagligen på att flickorna som en effekt av modellobservationerna fått en större förståelse av orsak-verkan-sammanhangen i situationerna som leder till att de bättre än tidigare kan föra fram sitt ärende och argumentera för det. Flickorna tycks således ha ökat sin anteciperingsförmåga i de båda situationerna.

Det förefaller således som om de utvecklingsstörda flickorna i experimentgruppen som en effekt av modellinlärningen närmat sig de normalbegåvades beteende, så som detta framstod i den tidigare undersökningen (del II). Detta visar sig främst genom att de utvecklingsstörda flickorna ökar sin mängd tal medan den kompetenta medspelaren istället minskar sin och genom att paustid och spelsituationstid klart förkortas.

Enligt Bandura (1970) innefattar modellinlärning två representationella system: ett "imaginärt" (bildmässigt) och ett verbalt. Det som observeras ordnas efter temporal närhet i sekvenser på symbolplanet, vilka utgör grund för föreställningar. Detta bildande av föreställningar antas ske genom sensorisk betingning. Det andra representationella systemet består av kodning av observerade händelser. När de utvecklingsstörda flickorna observerar modellernas beteende i affärs- och biopengarsituationen, är det troligt enligt Banduras syn att det sker en sensorisk betingning som innebär att flickorna förknippar situationen med en viss typ av agerande. Affärssituationen kan t ex förknippas med ett självständigt och initiativrikt beteende där man letar, jämför och väljer bland skivorna och där expediten intar en undanskymd roll. Biopengarsituationen kanske förknippas med att man når målet genom att argumentera väl och motivera varför man vill ha pengar till bio.

Ett annat synsätt på det Bandura kallar sensorisk betingning är att förhållandet att sekvenserna i handlingsförloppet ordnas efter temporal närhet leder till att orsak-verkan-sambanden i situationen klarnar för de utvecklingsstörda flickorna. Till detta bidrar då även den verbala diskussionen mellan observationstillfällena som i Banduras termer innebär att de utvecklingsstörda flickorna även gör en verbal kodning av modellernas beteende. Sammanfattningsvis kan man med detta alternativa synsätt säga att modellinlärningen leder till att de utvecklingsstörda flickorna lär sig en insiktsfull strategi för agerandet, dvs en plan för hur man arbetar sig fram till målet i situationen.

Trots att flickorna får möjlighet att imitera modellernas beteende utan tidsfördröjning efter modellobservationen, är det möjligt att en del beteenden från modellsituationen förvärvas men inte manifesteras. Argumentet "Dra in på nästa veckas fickpengar" t ex betonades särskilt i den efterföljande diskussionen och det föreföll som om samtliga flickor uppfattade detta. Ändå förekommer inte argumentet i samtliga spel av biopengarsituationen, vilket talar för att det har förvärvats men av någon anledning ändå inte manifesteras.

Förändringar i relativ mängd tal, paustid och spelsituationstid kan betraktas som indirekta effekter av modellinlärningen. Det är alltså beteenden som man inte direkt kan observera från modellerna och som man inte kan bestämma sig för att imitera - utan beteenden som är en följd av att de utvecklingsstörda flickorna lärt sig en strategi för situationen och fått en större förståelse av orsak-verkan-sammanhangen, dvs en kognitiv effekt.

Utöver dessa indirekta effekter förekommer emellertid också direkta effekter som huvudsakligen tar sig uttryck i att man imiterar enstaka repliker. Det förekommer däremot inte att för målet i situationen helt irrelevanta repliker imiteras.

Bandura antar s k kontiguitets-mediationala förklaringar till social modellering, vilket kortfattat innebär att man endast i kognitiv form kan lära och behålla modellens beteende. Med detta synsätt förefaller det alltså som om utvecklingsstörda trots sitt kognitiva handikapp kan lära sig av modeller och manifestera beteendet i psykodramaspel under förutsättning att man optimerar betingelserna både beträffande modellsituationen och psykodramasituationens utformning.

En alternativ tolkning som orsak till experimentgruppens förbättringar skulle kunna vara att de kompetenta medspelarna medvetet (eller omedvetet) försöker få de utvecklingsstörda att agera bättre. Som motargument kan framföras att de kompetenta då borde ha talat mer vid psykodramatillfälle 3, vilket är i hög grad stödjande, istället för att tala mindre.

En annan orsak skulle kunna vara att de kompetenta är övertygade om att de utvecklingsstörda i experimentgruppen blivit bättre, vilket gör att de t ex talar mindre och genom sina positiva förväntningar påverkar de utvecklingsstörda att agera bättre. På direkta frågor från psykodramaledaren om de kompetenta upplevt förbättringar hos de utvecklingsstörda svarade den kompetenta medspelaren i affärssituationen ("expediten") att hon inte märkt några som helst förbättringar. Den kompetenta medspelaren i bio-

pengarsituationen ("modern") uppgav att de utvecklingsstörda i experimentgruppen argumenterade bättre efter modellobservationen. Att den kompetenta medspelaren i biopengarsituationen inte kunnat undgå att notera dessa förbättringar är självklart, eftersom de innebar att de utvecklingsstörda kom med helt nya argument som inte förekommit tidigare. Några andra förbättringar än bättre argumentation noterade emellertid inte denna kompetenta medspelare.

Att de kompetenta medspelarna bara i ett fall upplevde förbättringar i experimentgruppen talar mot möjligheten att experimentgruppens förbättringar skulle bero på de kompetentas förväntningar. Vissa förbättringar för experimentgruppen kan dessutom omöjligt direkt bero på eventuella förväntningar hos de kompetenta som t ex den förbättrade argumenteringen där de utvecklingsstörda kommer med helt nya argument hämtade från modellsituationen.

En annat förhållande som också talar mot möjligheten att experimentgruppens förbättringar skulle bero på de kompetenta medspelarnas förväntningar och det uppträdande som följer av detta, är att de kompetenta noggrant instruerats att bete sig så konstant som möjligt och enligt en viss plan beroende på situationen, men att de hela tiden måste lyssna på vad de utvecklingsstörda säger och agera utifrån detta beteende.

Den tredje tolkningsmöjligheten är att skillnaderna mellan kontroll- och experimentgruppen har uppkommit av en slump eller av något förhållande som inte är relaterat till modellinlärningen. Detta kan vid första påseende förefalla fullt möjligt eftersom signifikanstestningarna (tabell 9) bara i ett par väntade fall säkerställt effekter vid vedertagna signifikansnivåer (dvs $p \leq 0,05$). Ett skäl som talar mot att skillnaderna skulle ha uppkommit av en slump är att samtliga variabler som mäter helhetsaspekter på spelsituationerna (Verbalt flöde, Pauser och Spelsituationstid) faller ut på samma sätt i båda situationerna. Frågan uppstår då om det finns någon bakomliggande faktor - som ej beror på modellinlärning - som dessa tre variabler är högt korrelerade med. Beräkningar (meddelst

Kendalls tau; bilaga 14) visar emellertid att variablerna med ett enda undantag inte uppvisar signifikanta samband med varandra utan således mäter olika aspekter på social interaktion. Denna tolkning är således inte särskilt trolig.

En ytterligare tolkningsmöjlighet skulle kunna vara att författarens (psykodramaledarens) förväntningar påverkat de redovisade resultaten, eftersom hon själv bedömt samtliga variabler. Författarens objektivitet vid bedömningarna undersöktes emellertid genom att man lät en utomstående bedömare göra skattningar på ett stickprov av materialet (se sid 121 - 122). Överensstämmelsen mellan författaren och denna bedömare var mycket god.

De resultat som erhållits i föreliggande studie gäller effekter omedelbart efter inlärningstillfället. Vi vet däremot ingenting om eventuella långtidseffekter, dvs om vi skulle kunna påvisa effekter av modellsituationerna även efter ett längre tidsintervall. När det gäller utvecklingsstörda betonas ofta vikten av att de får en lång inlärningstid och mycket repetitioner. I föreliggande studie har vi bara haft ett enda inlärningstillfälle men trots det fått effekter av modellinlärning. Det är därför troligt att fler inlärningstillfällen skulle kunnat ge större effekter och också långtidseffekter.

AVSLUTNING

Det grundläggande målet för detta arbete är, som tidigare nämnts i inledningen, att belysa om man med hjälp av psykodrama kan förbättra särskoleelevers sociala interaktionsförmåga med avseende på att självständigt och målmedvetet kunna nå målet i en social situation.

I den undersökning som beskrivits i del II fann vi att utvecklingsstörda tonåringars sociala beteende i psykodramaspel karaktäriserades av ett ineffektivt och icke-ändamålsenligt handlande i sociala situationer där det gällde att nå ett i förväg bestämt mål. Detta tolkades så att de utvecklingsstörda hade brister i anteciperingsförmågan vilket ansågs bero på svårigheter att leva sig in i motpartens roll och att förstå orsak-verkan-samband. Vi fann också att de utvecklingsstörda tonåringarna i motsats till jämnåriga normalbegåvade agerade på ett osäkert och osjälvständigt sätt vilket hämmade deras sociala beteende. Detta tolkade vi så att de utvecklingsstörda var mycket beroende av andra individer, vilket tänktes ha uppkommit genom att de i hög grad utsatts för underkrav.

I den undersökning som beskrivits i del III fann vi att utvecklingsstörda tonåringars sociala interaktion i psykodramaspel förbättrades efter att de hade observerat modeller på TV, och att de utvecklingsstörda närmat sig de normalbegåvade tonåringarnas beteende så som detta framstod i den tidigare undersökningen. Såväl brister i anteciperingsförmågan som beroendet av andra individer minskade. Detta indicerades av att spelet flöt mycket smidigare och att de utvecklingsstörda talade mycket mer och agerade självständigare och mer målinriktat. Enligt Banduras teori (1965) kan resultaten tolkas så att det sker en sensorisk betingning under modellinlärningen som gör att de utvecklingsstörda flickorna förknippar de aktuella situationerna med vissa beteenden. Ett alternativt synsätt enligt vår uppfattning är att modellinlärningen leder till att de utvecklingsstörda lär

sig en insiktsfull strategi för agerandet, dvs en plan för hur man arbetar sig fram till målet i situationen.

Ett nyckelbegrepp i båda undersökningarna är således anticipering. Detta begrepp har tagits upp av flera teoretiker, bl a Harré och Secord (1972) och Kelly (Bannister och Fransella, 1971) som båda grundar centrala delar av sina teorier på detta begrepp. Gemensamt är att man betraktar människan som en aktivt utforskande varelse och att man tar avstånd från synen på individen som en mekanisk varelse.

Harré och Secord summerar sin syn på människan på följande sätt: "En människa är kapabel att initiera handling, en handling som äger rum efter övervägande och med ett mer eller mindre klart uttalat slut i åtanke. Hela handlingssekvensen kan anteciperas i en mer eller mindre klart formulerad plan. Människans karaktäristiska drag är detta medvetna följande av regler och det avsiktliga genomförandet av planer".

I Kellys teori - som här följer Bannisters och Fransellas framställning - betonas att individen är "sysselsatt med att förstå sin värld och att testa denna förståelse i termer av prediktiv kapacitet". Det grundläggande postulatet i teorin är att "individens processer kanaliseras psykologiskt genom de sätt på vilka han anteciperar händelser" och den första följdsatsen säger att "en individ anteciperar händelser genom att konstruera deras påföljder (replications)".

För att det skall vara möjligt att antecipera krävs enligt Harré och Secord att individen med hjälp av språket kan formulera påståenden om orsakssambanden vilka leder fram till regler för beteendet. Enligt Kellys teori blir anteciperingsprocessen möjlig genom att individen kategoriserar inkommande sinnesintryck och bygger upp ett begreppssystem.

Utifrån detta synsätt kommer utvecklingsstörda att ha påtagligt större svårigheter att antecipera än normalbegåvade beroende på brister i den kognitiva utvecklingen och dess sekundäreffekter som nämnts i del I (sid 15 - 18). De kan sammanfattas så att de utvecklingsstörda har svårt att välja ut den information som är relevant för situationen och att organisera information (Denny, 1964; Zeaman och House, 1963), svårigheter med perceptuell diskrimination (Spivack, 1963) och dessutom brister i den verbala förmågan (Webb och Kinde, 1967). De utvecklingsstördas förmåga att kategorisera är också begränsad beroende av att de har byggt upp färre begrepp än normalbegåvade (Blount, 1968).

När det gäller anteciperingsprocessen menar både Kelly och Harré och Secord att individen själv initierar handling. För att själv kunna ta initiativ och ej vara beroende av att andra individer ska initiera handlingen i en social situation, krävs ett visst mått av självkänsla och självförtroende. Detta synsätt innebär att de utvecklingsstördas svårigheter när det gäller antecipering - förutom kognitiva orsaker - även kommer att bero på deras beroende av andra individer, dvs den osjälvständighet och osäkerhet som skapats genom att man i stor utsträckning utsatt utvecklingsstörda människor för underkrav. Kelly tar just upp begreppet överbeskydd och tolkar detta så att det överbeskyddade barnet aldrig kommer i den situationen att det kan pröva sitt begreppssystem för att se om det fungerar.

Antecipering förefaller vara en mycket viktig variabel i social interaktion så som denna framkommer i spel av sociala situationer i psykodrama. I föreliggande undersökningar skall de agerande uppnå ett bestämt mål i varje spelsituation. Det gäller för de agerande att på ett effektivt och ändamålsenligt sätt arbeta sig fram mot och nå det uppställda målet. Före spelets början klargör psykodramaledaren målet för de agerande men ger inga förslag på hur man kan gå tillväga i situationen. Det synes naturligt att tänka sig att man lättare når målet genom att man lägger upp en strategi för hur man ska gå tillväga. En sådan strategi skulle i Harré och Secords

termer innebära att man med hjälp av påståenden om orsakssambanden och därmed bildandet av regler anteciperar sin handlingssekvens i en plan som man sedan följer.

Man kan ställa sig frågan vad det är som händer under själva modellinlärningen som gör att anteciperingsförmågan förbättras hos de utvecklingsstörda i experimentgruppen. Det har redan påpekats att man för att kunna bete sig effektivt och ändamålsenligt i en instrumentell situation måste ha en strategi för beteendet. Man kan säga att det som sker under modellinlärningen helt enkelt är ett klargörande av en sådan stategi. I Kellys termer kan man säga att modellinlärningen hjälper de utvecklingsstörda att antecipera genom att man konstruerar påföljderna (replications) av sekvenserna i handlingsförloppet. Detta leder troligen till förändringar i de utvecklingsstördas begreppssystem genom att man tillför för den aktuella situationen ändamålsenliga begrepp (constructs). I Harré och Secords termer kan man säga att psykodramaledaren genom diskussionen mellan de båda TV-visningarna hjälper till att bilda påståenden om orsakssambanden som de utvecklingsstörda genom deltagande i diskussionen kan införliva. Detta leder troligen till regler för det aktuella beteendet i spelsituationen eller annorlunda uttryckt: ett tillvägagångssätt för beteendet i situationen.

En av de ytterst få systematiska undersökningar som gjorts om psykodrama berör just anteciperingsaspekten när det gäller utvecklingsstördas sociala anpassning (Pilkey, Goldman och Kleinman, 1961). Resultaten från denna undersökning visade att utvecklingsstördas förmåga att förutsäga andra individers handlande förbättrades genom psykodramaträning (8 timmars psykodrama under en månad). Psykodramaträningen hade emellertid en psykoterapeutisk inriktning (den utgick t ex från bilder i TAT) och hade således ej den målinriktade utformningen som finns i föreliggande undersökningar. Ett uttryck för en sådan mer målinriktad aspekt kan man emellertid finna i en (osystematisk) undersökning om psykodrama av Pankratz och Buchan (1965) där man refererar till Haas (1949): "The production of spontaneous action requires a much

greater emphasis on planning than other types of action require" och menar att om utvecklingsstörda inte förstår målinriktningen (direction) av sina handlingar (performances), så blir resultatet inte mycket mer än en träning i spontanitet.

En viktig fråga i detta sammanhang är hur de utvecklingsstörda själva upplever psykodramasituationen. Sampson (1971) har beskrivit just hur försökspersoner uppfattar en experimentsituation. Sampsons utgångspunkt är - i likhet med Harré och Secord och Kelly - att människan är en aktiv varelse. Han menar att en individ inte passivt mottar de oberoende variabler experimentatorn utsätter honom för utan att individen aktivt engagerar sig i situationen som en problemlösningsaktivitet. Det innebär bl a att en försöksperson försöker räkna ut vad det är experimentatorn är ute efter och att han eftersträvar att vara vad han tror är en "bra försöksperson", dvs uppträda så som han tror experimentatorn förväntar sig och önskar sig av honom. Beteendet i en experimentsituation kan således skilja sig en hel del från det beteende man önskar studera.

I föreliggande undersökningar kommer vi till stor del undan detta problem. Det beror bl a på att de utvecklingsstörda försökspersonerna inte känner till att det är frågan om experimentella undersökningar vilket gör att de inte kan räkna ut vad undersökningarna går ut på. Det beror emellertid också på att det vi önskar studera är spel av sociala situationer, och att det är just detta vi begär av försökspersonerna. Ifråga om spelen kan man ställa sig frågan hur väl spelbeteendet överensstämmer med beteendet i motsvarande verkliga situationer. Som tidigare nämnts (sid 63) finns det nämligen vissa skillnader mellan psykodramaspel och sociala interaktionssituationer i allmänhet. Det är emellertid så att de aktuella situationerna, vare sig de förekommer i psykodramaspel eller i verkliga livet, är svåra att klara av för de utvecklingsstörda. Detta medverkar sannolikt till att de utvecklingsstörda tonåringarna i experimentsituationen inte kan ställa sig "utanför" utan att de istället blir ganska påtagligt involverade i spelen. Om så är

fallet innebär det att försökspersonernas beteende i spelen i förhållandevis hög grad överensstämmer med deras beteende i motsvarande verkliga situationer.

Vid uppläggningen av psykodrama som träning i social interaktion bör man utgå från de båda aspekter som framkommit i föreliggande undersökningar, nämligen den bristande anteciperingsförmågan och det därmed förknippade beroendet av andra individer. Brister i anteciperingsförmågan kan i psykodramaspel tränas genom att man diskuterar orsak-verkan-samband i sociala situationer som man sedan spelar. Genom att spela om samma situationer med något ändrade förutsättningar varje gång kan de utvecklingsstörda få en uppfattning om hur dessa ändringar påverkar spelets förlopp. De utvecklingsstörda kan också få studera inspelningar av sitt eget beteende i psykodramaspel, vilket man tillsammans kan diskutera och analysera i termer av orsak och verkan. Dessutom kan man studera och diskutera inspelningar av modeller i sociala situationer. Modellerna bör ha vissa likheter med de utvecklingsstörda (t ex ifråga om ålder och kön), så att de utvecklingsstörda kan identifiera sig med dessa. Dessa modellinspelningar kan diskuteras i gruppen i termer av orsak och verkan och man kan sedan låta de utvecklingsstörda själva spela situationerna för att därmed ge dem möjlighet att imitera. Träning i att förutsäga andra människors handlande kan ske genom att man avbryter observationer av pågående inspelningar och ber de utvecklingsstörda föreställa sig de kommande händelseförloppen. Förmågan att leva sig in i motpartens roll kan övas upp genom att man diskuterar sina egna och andras upplevelser i spelsituationerna.

De utvecklingsstördas beroende av andra individer och därmed sammanhängande osäkerhet och osjälvständighet kan påverkas genom psykodrama på så sätt att man t ex låter dem spela mycket enkla situationer som de klarar av. Genom att ge de utvecklingsstörda sådana erfarenheter kan man bidra till att i viss utsträckning öka deras självförtroende. Så småningom kan man öka svårighetsgraden i spelsituationerna. En annan möjlighet är att låta kompetenta medspelare delta i spelet och instruera dessa att inta en passiv roll.

De utvecklingsstörda kan på detta sätt tränas att själva klara upp situationen utan hjälp från närvarande, normalbegåvade individer. En tredje möjlighet är att låta de utvecklingsstörda studera inspelningar av sociala situationer med modeller där dessa agerar självständigt och så småningom efter vissa svårigheter når sitt mål i den aktuella situationen. De utvecklingsstörda uppmuntras då att i en kommande spelsituation eller verklig social situation imitera modellernas självständiga beteende, eftersom de sett att detta kan ge resultat.

Erfarenheter från föreliggande undersökningar tyder på att utvecklingsstörda tonåringar är en mycket heterogen grupp. Vid uppläggningen av psykodrama som träning i social interaktion bör man därför försöka sammanföra utvecklingsstörda till någorlunda homogena grupper och pröva sig fram till en särskild utformning av träningen för varje grupp.

Som framgår av den teoretiska bakgrunden kan man med utgångspunkt från Erik Homburger Eriksons psykodynamiska teoribildning och Meads teori om självvärdering spåra grunderna till utvecklingsstörda människors djupa osäkerhet och osjälvständighet. Naturligtvis kan inte social träning med hjälp av psykodrama, hur effektiv denna än är, uppväga de svårigheter och misslyckanden den utvecklingsstörde upplevt när det gäller uvecklingen av social interaktionsförmåga. Av detta följer att man, vid sidan av den sociala träningen, också måste arbeta för en förändring av den sociala strukturen och den interpersonella omgivningen i form av ändrade attityder och beteende gentemot den utvecklingsstörde. Först då kan utvecklingsstörda människor integreras i samhället på sina egna villkor och därmed läggs grunden för en positiv utveckling av social interaktionsförmåga.

SUMMARY

Experiences show that the mentally retarded have interaction difficulties in social situations. One possible cause can be the delayed cognitive development of the mentally retarded and the following secondary effects. One other ground can be the reactions of the environment towards mental retardation. According to psychodynamic theory (Erik Homburger-Erikson) this can be formulated so that mentally retarded individuals have learned a more or less expressed feeling of distrust concerning their environment, lack of independence and inferiority which leads to difficulties in the interaction with other people in social situations.

The purpose of the present research project is to show if the social interaction ability of the mentally retarded special school pupils improves by the use of psychodrama thereby contributing to their personal development and social adjustment. Psychodrama action has earlier been used as a mean for social training and for the improvement of social adjustment but any more systematical scientific investigation of these methods has as we know not been performed. The application of the psychodrama methods means that the mentally retarded are acting in every-day social situations in order to reach in advance established goals. Hopefully such a training can give results as improved ability to act independently and purposefully.

With Argyle's social interaction theory as a base an evaluation schedule for the use of psychodrama action was constructed, in order to make it possible to estimate social interaction ability in a systematical way.

As the first step of the empirical investigations the social interaction ability in psychodrama action of the mentally retarded was compared with the same ability of normals. Mentally retarded and

normal teenaged girls acted together with "competent actors" in some instrumental situations in order to reach a settled goal. All action was registered by the use of video tapes.

The results of this investigation show essentially two basic problems concerning the social interaction ability of the mentally retarded:

Deficient anticipation ability which means difficulties to anticipate the next step of a social situation, to a great extent caused by incapacity to take part in the mutual social roles and to understand the connection between cause and effect. For the mentally retarded these anticipation difficulties lead to an ineffective and inappropriate acting in social situations.

Dependence of other persons caused by the fact that the mentally retarded to a great extent have been subjected to under-demands which leads to uncertainity and lacking independence which impairs the social behavior of the mentally retarded.

These two problems were pointed out by the fact that the mentally retarded girls had difficulties to present their wishes in the actual situation and to reach their goals by argumentation. Trying to argue they often ended only in stereotyped protests. Usually the action passed very slowly which was evident from a great number of unwarranted pauses and the long time they needed to reach the goal of the situation. The mentally retarded girls themselves showed no greater ability to initiate new steps in their action and to bring the action forwards. Very often they were relying on the belief that the "competent actors" should take over the responsibility and help them to reach the settled goals.

The next step of the empirical investigations was to find out if the social interaction ability of the mentally retarded could be improved by model learning. The investigation was performed so that the mentally retarded teenaged girls, divided into one control group

and one experiment group, after an introduction were asked to act in some social situations (the same as in the earlier investigation). On the next psychodrama occasion the subjects played the same roles again but the girls of the experiment group were before this allowed to watch the situations on television, played by "models" according to psychological learning terminology. The models were normal girls of the same age as the mentally retarded girls. Their behavior was characterized by independent and purposeful action towards the goals of the situation which they finally reached.

The results showed that the social interaction of the experiment group concerning psychodrama action was improved after the observation of the recordéd model situations and that the mentally retarded girls had moved closer to the behavior of the normal girls as in the earlier study. The difficulties of the anticipation ability as well as the dependence of other persons were reduced. This was indicated by the fact that the action no longer was performed so slowly (the used time and the number of unwarranted pauses was reduced) and that the mentally retarded talked much more and acted in a more independent and purposeful way. No such improvements were observed in the control group.

According to Bandura's social modelling theory the results can be interpreted so, that a sensory conditioning during the model learning helps the mentally retarded girls to connect the actual situations with some certain behavior. An alternative, as we see it, can be that the model learning helps the mentally retarded to learn a useful strategy for acting, a plan which makes it possible to reach the goals by working step by step. This means that the model learning helps the mentally retarded to anticipate by making the different sequences of the acting and the connection between cause and effect quite clear.

By planning psychodrama as a social interaction training we have to consider the both aspects of the present investigations, the deficient anticipation ability and the dependence of other persons. In order

to improve the conditions for the development of social interaction ability it is also necessary, however, to work in order to change the social structure and the interpersonal environment in terms of changed attitudes and changed behavior towards the mentally retarded. Not until then it will be possible to integrate the mentally retarded in the society on their own terms and thereby the base can be established for an adequate development of their social interaction ability.

REFERENSER

Ardelius, M, Brunberg, C, Gralvik, E, Rogert, I och Styrborn, K. Utveckling av social interaktionsförmåga hos utvecklingsstörda. Psykologexamensuppsats i psykologi. Stockholms universitet, 1972 a.

Ardelius, M, Brunberg, C, Gralvik, E, Rogert, I och Styrborn, K. Bedömningsschema för social interaktion i psykodramaspel. Psykologexamensuppsats i psykologi. Stockholms universitet, 1972 b.

Argyle, M. The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin Books, 1967.

Argyle, M. Social Interaction. London: Methuen, 1969.

Bales, R F. A set of categories for the analysis of small group interaction. American Sociology Review 1950, 15, 146 - 159.

Bales, R. Personality and Interpersonal Behavior. New York: Holt, 1970.

Bandura, A. Vicarious processes: a case of no-trial learning. I Berkowitz, L. (Ed), Advances in experimental social psychology. Vol 2. New York: Academic Press, 1965.

Bandura, A. Principles of behavior modification. London: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Bandura, A och Walters, R H. Social learning and personality development. London: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Bannister, D och Fransella, F. Inquiring man, the theory of personal constructs. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

Bernth, I. Institutionsbarn och hemmabarn. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1973.

Binda, R, Haraldsson, B, Moberg, S, Otterbeck, T, Raab, Y och Rantala, A. Perceptuella och funktionella begrepp hos utvecklingshämmade. Trebetygsuppsats i psykologi. Stockholms universitet, 1970.

Björning, Å, Brynje, A, Gustafsson, G, Samuelsson, B och Sohlman, L. Psykodrama med utvecklingsstörda - försök till teoretisk strukturering. Trebetygsuppsats i psykologi. Stockholms universitet, 1971.

Blount, W R, Concept usage research with mentally retarded. Psychological Bulletin, 1969, 4, 281 - 294.

Boalt-Boethius, S. Interaktion i två psykoterapigrupper mätt med en socialpsykologisk metod. Lic avhandling, Stockholms universitet, 1970.

Bruner, J S. Studies in cognitive growth. London: Wiley, 1967.

Chapple, E D enligt Argyle, M.Social Interaction. London: Methuen, 1969.

Chesler, M och Fox,R. Role-playing methods in the classroom. Chicago: Science Research Associates, 1966.

Cohen, J S. Employers attitude towards hiring mentally retarded. American Journal of mental deficiency 1963, 67 (5), 705 - 713.

Cruickshank W. The Brain-Injured Child in Home, School and Community. New York: Syracuse University Press, 1967.

Denny, M R. Research in learning and performance. I Stevens, H A och Heber, R F (Ed), Mental Retardation; a review of research. University of Chicago Press, 1964.

Dittmann, A T enligt Argyle M. Social Interaction. London: Methuen, 1969.

Ellis, N R. Handbook of mental deficiency. New York: McGraw, 1963.

Erikson, E H. Barnet och samhället. Stockholm: Natur och Kultur, 1969.

Erikson, E H. Ungdomens identitetskriser. Stockholm: Natur och Kultur, 1969.

Erikson, E H enligt Maier, H W. Three theories of child development. New York: Harper & Row, 1965.

Flavell, J H. The development of the role-taking and communication skills in children. New York: Wiley, 1968.

Forsman, H och Olow, I. De psykiskt utvecklingsstörda, deras utbildning och vård. Stockholm: Verdandis skriftserie, 1961.

Freud, A. Barnets psykiska hälsa. Stockholm: Prisma, 1967.

Furhammar, L. Filmpåverkan. Stockholm: Pan/Norstedts, 1971.

Gralvik, E. Utvecklingsstördas sociala interaktion i psykodramaspel. Arbetsrapport inom ramen för en doktorsavhandling. Stockholms universitet, 1973.

Gralvik, E. Påverkan av modellinlärning på utvecklingsstördas psykodramaspel. Arbetsrapport inom ramen för en doktorsavhandling. Stockholms universitet, 1974.

Grunewald, K. Psykiskt utvecklingsstörda. Barn, ungdomar och vuxna. Stockholm: Bonniers, 1969.

Grunewald, K och Wessman,L. Omsorgslagen: Lag och stadga angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda med kommentarer. Statens nämnd för utgivande av förvaltningsrättsliga publikationer. Stockholm, 1969.

Grunewald, K. Människohantering på totala vårdinstitutioner. Från dehumanisering till normalisering. Stockholm: Natur och Kultur, 1971.

Grunewald, K och Bakk, A. Omsorgsboken. Stockholm: Esselte studium, 1973.

Haas, R B. Psychodrama and sociodrama in american education. New York: Beacon House, 1949.

Harré, R och Secord, P F. The explanation of social behavior. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

Hartlage, L C. Factors affecting employer reciptivity towards the mentally retarded. American Journal of mental deficiency 1965, 70 (1), 108 - 113.

Heinicke, C och Bales, R. Development trends in the structure of small groups. Sociometry 1953, 16, 7 - 38.

Homans, G C.The human group. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1950.

Homans, G C. Social behavior. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1961.

Hutt, M L och Gibby, R G i Pilkey, L, Goldman, M och Kleinman, B. Psychodrama and empathic ability in the mentally retarded. American Journal of mental deficiency 1961, 65, 595 - 605.

Kanner, L. Child psychiatry. Springfield: Thomas C C, 1957.

Klein, A F. How to use role playing effectively. New York: Association Press, 1959.

Kongsrud, L och Rosdahl, E. Dramik. Lärobok i pedagogiskt drama. Stockholm: Natur och Kultur, 1970.

Krumboltz, J D, och Thoresen, C E. Behavioral Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Kylén, G. Psykiskt utvecklingshämmades förstånd. Stockholm: Stiftelsen Ala, rapport 162, 1974.

Kylén, G. Personlig kommunikation, 1973.

Luria, A. The mentally retarded child. Oxford: Pergamon, 1963.

Läroplan för rikets särskolor. Stockholm: Skolöverstyrelsens skriftserie,1959, 43.

McCall, R B, Hogarthy, P S och Hurlburt, N. Transitions in infant sensorimotor development and the prediction of childhood IQ. American Psychologist 1972, vol 27, sid 728 - 748.

Mead, G H. Mind, Self and Society. University of Chicago Press, 1934.

Moreno, J L. Spontanity test and spontanity training. New York: Beacon House, 1944.

Moreno, J L. Grouppsychotherapy. New York: Beacon House, 1946.

Moreno, J L. The theatre of spontaneity. New York: Beacon House, 1947.

Nirje, B. Normaliseringsprincipen och dess innebörd för omsorgerna om de utvecklingsstörda. Psykisk Utvecklingshämning 1969, 1, 1 - 9,

O'Connor, N. Learning of mental defect. I Clarke, A M och Clarke, A D Mental deficiency; the changing outlook. London: Methuen, 1958.

Odén, K. Inlärning hos utvecklingshämmade. Ala-rapport 24. Stockholm: Skandinaviska testförlaget, 1969.

Pankratz, L och Buchan, G. Exploring psychodramatic techniques with defective delinquents. Group Psychotherapy 1965, 18,136 - 141.

Piaget, J i Flavell, J H. The Developmental Psychology of Jean Piaget. New York: D Van Nostrand Company, Inc, 1963.

Piaget, J enligt Sampson, E E. Social psychology and contemporary society. New York: Wiley, 1971.

Pilkey, L, Goldman, M och Kleinman, B. Psychodrama and empathic ability in the mentally retarded. American Journal of Mental Deficiency 1961, 65, 593 - 605.

Robinson, L. Role play with retarded adolescent girls: teaching and therapy. Mental Retardation 1970, 8, 36 - 37.

Robson, K S enligt Argyle, M. Social Interaction. London: Methuen, 1969.

Sampson, E E. Social psychology and contemporary society. New York: Wiley, 1971.

Sarason, I G. Modeling: an approach to the rehabilitation of juvenile offenders. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D C. 1971.

Sarbin, R. Spontaneity training of the feeble-minded. I Moreno, J L. (Ed), Group Psychotherapy, a symposium. New York: Beacon House, 1945.

Sarbin, R enligt Sampson, E E. Social psychology and contemporary society. New York: Wiley, 1971.

Schonell, F J och Watts, B H. A first survey of the effects of a subnormal child in the family unit. American Journal of mental deficiency 1956, 61, 210 - 219.

Schulze, R. Psykodrama. Stockholm: Medéns, 1957.

Secord, P och Backman, C. Social Psychology. Tokyo: McGraw Hill, 1964.

Shaftel, F R och Shaftel, G A. Role-playing for social values. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

Siegel, S. Nonparametric Statistics for the behavioral sciences. New York: McGraw, 1956.

Smilansky, S. The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley, 1968.

Sommarström, I och Wetterberg, K. Allmänt om inlärning. ALA-rapport 89. Stockholm: Skandinaviska testförlaget, 1970.

Spivack, G. Perceptual processes. I Ellis, N R. (Ed), Handbook of mental deficiency. New York: McGraw, 1963.

Söder, M i Bakk, A. Attitydpåverkan genom information till den utvecklingshämmade. Psykisk utvecklingshämning 1973, 4, 22 - 26.

Tawadros, S M. Spontaneity training at the Dorra institute, Alexandra, Egypt. 1956, 9, 164 - 167.

Webb, C E och Kinde, S. Speech, language and hearing of the mentally retarded. I Baumeister, A (Ed). Mental retardation: appraisal, education and rehabilitation. Chicago: Aldine, 1967.

WHO, Organization of services for the mentally retarded. Techn Rep Ser 392, 1968.

Witting, M. Pedagogiska problem vid undervisning av särskoleelever. Stockholm: SÖ-förlaget, 1968.

Wohlwill, J F. Piagets theory of the development of intelligence in the concrete operation period. American Journal of mental deficiency 1966, 70, 57 - 58.

Woodward, M. The application of Piagets theory to research in mental deficiency. I Ellis, N R (Ed), Handbook of mental deficiency. New York: McGraw, 1963.

Zeaman, D och House, B J. The role of attention in retardate discrimination learning. I Ellis, N R (Ed), Handbook of mental deficiency. New York: McGraw, 1963.

INSTRUKTIONER TILL SPELSITUATIONERNA. Bilaga 1.

Pryosituationen (förekom endast i den första undersökningen, del II) utformades på följande sätt:

Förloppet är att gå till yrkesvalsläraren och be att få byta av denne bestämd praktisk yrkesorientering till annat mer attraktivt pryojobb. Scenen är yrkesvalslärarens rum.

Försökspersonerna gavs följande förutsättningar:

1. Pryo för två elever har bestämts till en månad i kök.
2. Kökspryo ej populärt för eleverna.
3. Eleverna vill hellre prya på lekskola med barn.
4. Eleverna går till yrkesvalsläraren för att be om ändring.

Den kompetenta medspelaren - 'yrkesvalsläraren' instruerades framföra följande:

Det är redan bestämt.

Jag har redan avtalat med köket.

Dom väntar ju er i köket.

Varför är det så viktigt med barn?

Varför vill ni prya just på lekskola?

Jaa.. jag vet verkligen inte.

Lovar slutligen kontakta en lekskola och försöka ordna pryo.

Affärssituationen utformades på följande sätt:

Förloppet är att handla en skiva i en grammofonaffär där det är realisation. Scenen är grammofonaffären.

Försökspersonerna gavs följande förutsättningar:

1. Grammofonaffär med realisation (kontroll att eleverna känner till vad realisation innebär).
2. Två kamrater går in för att handla var sin grammofonskiva.
3. De har inte bestämt innan vad de ska köpa utan ser efter vad som finns.
4. De har tio kronor var på sig som måste räcka.

Den kompetenta medspelaren - 'expediten' - instruerades att:
Fråga vad som önskas.
Visa vad som finns.
Försätta flickorna i en valsituation, t ex att tappa en av flickornas skivor och säga att den andra flickans utvalda skiva kostar 20 kronor. (I den första undersökningen, del II gällde att bara en av flickorna skulle försättas i en valsituation.)
Föreslå flickorna att lyssna på skivorna med hörlurar.

Rekvisitan som användes bestod av fyra pappkartonger med grammofonomslag utan text, grammofon, hörlurar, en trälåda som föreställde kassaapparat, en affisch på väggen (i den första undersökningen, del II, användes endast hörlurar som rekvisita).

Biopengarsituationen utformades på följande sätt:
Förloppet är att be sin mamma att få pengar till bio när ens fickpengar tagit slut. Scenen är ett hem, där man sitter kring ett bord och dricker kaffe.
Försökspersonerna gavs följande förutsättningar:

1. Två systrar vill gå på bio.
2. Deras pengar är slut.
3. De ber sin mamma om pengar till bio en kväll när de sitter och fikar.
4. De ska envisas med att få pengar även om mamman först säger nej.

Den kompetenta medspelaren - 'modern' - instruerades:
Efter en första omgång argument säger modern nej, sedan får flickorna ta upp argumenteringen på nytt.
Om de ej gör det, får modern göra ett utspel, så att flickorna kommer med fler argument. T ex frågan Varför är det så viktigt? Ni blir ju inte ens ledsna. Varför ska jag ge er pengar?
Mammans motargument: Vet ej om hon har pengar, behöver dem till annat, flickorna har fått sina överenskomna veckopengar. Efter andra omgångens argument får flickorna pengar till bio.

INSTRUKTIONER TILL BEDÖMARNA OM VARIABELN HANDRÖRELSER.

Vi ska titta på en rad korta, alldagliga situationer och där koncentrera oss på de agerandes handrörelser. Trots att vi kanske inte alltid är medvetna om det, så spelar handrörelserna en viktig roll i det sociala samspelet människor emellan. Vi har tagit fasta på några väl avgränsade kategorier av handrörelser. Ni ser dem på "bedömningsschemet".

A. Fingra på sig själv. Det förekommer att människor plockar, fingrar och tar på sig själva t ex drar i sitt hår, gnider sig på hakan, ideligen rättar till klädseln etc.

B. Illustrera något. Handrörelser kan fungera som hjälpmedel till att understryka och förtydliga talet. En människa kan visa att något är "enormt stort" genom att slå ut med armarna och visa omfånget med händerna. En människa kan även understryka talet t ex genom att peka mot dörren samtidigt som han säger "ut".

C. Plocka med något föremål. En människa kan till synes planlöst stå och fingra på ett föremål, stryka över en bordsskiva gång på gång, lägga linjal, penna och kautchuk i olika figurationer framför sig etc.

D. Odefinierbara handrörelser. Vi har i föregående kategori tagit upp de handrörelser vi är intresserade av i föreliggande experiment. Vissa slumpartade handrörelser t ex öppna och sluta handen en gång eller spreta med fingrarna hamnar bland odefinierbara handrörelser.

När vi så småningom kör igenom provsituationerna gäller det för er att i rätt kategori i observationsformuläret pricka in varje gång ni observerar en handrörelse. Sätt ett streck vid respektive variabel så fort ni observerar den.

INSTRUKTIONER TILL BEDÖMARNA OM VARIABELN ÖGONKONTAKT.

I sociala situationer kan man iaktta hur människor vänder sig mot varandra beroende på vem som talar. Man söker ögonkontakt med den man talar med och likaså med den som talar med en själv. Hur mycket ögonkontakt man söker beror på situationen - man söker t ex mer ögonkontakt med en människa man har ett förtroligt samtal med än med t ex ett biträde i ett korvstånd där man handlar.

Vi har på TV spelat in ett antal scener där huvudsakligen tonårsflickor agerar i sociala situationer med olika grad av ögonkontakt. Er uppgift är nu att bedöma mängden adekvat ögonkontakt var och en av de agerande söker i varje spelsituation. På TV-inspelningarna är det svårt att iaktta egentlig ögonkontakt mellan de agerande. Vi kan därför ofta endast ta hänsyn till den ögonkontakt man kan sluta sig till av en persons sätt att vända huvudet mot en medagerande. Titta alltså på huvudrörelser i den mån flickorna är vända så att det inte går att följa deras ögonrörelser och bedöm på följande sätt:

Sätt en 2:a för det Du bedömer vara normal ögonkontakt i den aktuella situationen.

Sätt en 1:a för en ögonkontakt som är under normalt i den aktuella situationen, vilket antingen kan innebära ett visst undvikande av ögonkontakt eller innebära så gott som ingen ögonkontakt alls.

I den mån den agerande är helt skymd eller har kameran i ryggen, och det därför är helt omöjligt att avge en bedömning - sätt då ett streck.

Vilken flicka som skall bedömas säger jag till om varje gång ni ska göra en bedömning. Koncentrera er endast på just denna flicka under spelets gång. Om Du efter att ha sett spelsituationen 1 gång

tycker det är väldigt svårt att bestämma Dig för en 1:a eller 2:a, be då att få se situationen en gång till. Det är viktigt att ni utnyttjar er av denna möjlighet, eftersom säkerheten i bedömningarna då ökar betydligt.

Alltså: sätt 2 för normal ögonkontakt
sätt 1 för ett visst undvikande av ögonkontakt eller så gott som ingen ögonkontakt alls.

INSTRUKTIONER TILL BEDÖMARNA OM VARIABELN INLEVELSE.

Ni ska få se inspelade sociala situationer där ni ska bedöma om dom agerande visar inlevelse eller inte - om dom ger intryck av att vara i en affär om det är det, det gäller.

Ni ska bedöma en person i taget enligt följande:

Sätt en etta (1) om hon visar inlevelse
Sätt en nolla (0) om hon inte visar inlevelse

Om ni är osäkra eller inte har tillräckligt underlag för bedömningen sätt ett frågetecken (?). Det är alltså inte meningen att ni ska pressa er ut mot någon av ytterligheterna och därigenom göra bedömningen mindre pålitlig, men ni ska alltså försöka bedöma deras inlevelse.

INSTRUKTIONER TILL BEDÖMARNA OM VARIABELN HANTERING AV REKVISITA.

Ni ska få se några olika spelade sociala situationer, där ni ska få bedöma hur de agerande hanterar rekvisita. Denna rekvisita är ibland låtsad d v s man dricker ur en kaffekopp som inte finns eller verklig så tillvida att man dricker ur en pappersmugg som föreställer en kaffekopp.

Detta hanterande av rekvisita är mycket olika för olika individer och beroende på situationen. Ni ska nu bedöma hanterandet av rekvisita på en 4-gradig skala enligt följande:

skalsteg 1. befattar sig ej med rekvisita t ex medspelaren räcker fram en låtsad blombukett insvept i silkespapper. Mottagaren står med händerna utefter sidorna och gör ingen som helst ansats att ta emot blommorna. Vi förutsätter då förstås att det är självklart i situationen att han ska ta emot blommorna.

skalsteg 2. handskas stereotypt med rekvisita, rekvisitan kan vara vad som helst, det hela blir bara en rörelse med handen. T ex mottagaren sträcker fram armen och sänker den genast igen, d v s gör en rörelse för att markera mottagandet av blommorna.

skalsteg 3. använder rekvisita så att man får en ungefärlig uppfattning om vad det är som hanteras. T ex mottagaren sträcker ut armen och tar blommorna i handen, det är alltså inte bara en markering som i skalsteg 2 utan man får en uppfattning om att mottagaren tar något - däremot är det inte särskilt klart att det är blommor han tar, det kunde kanske vara något annat.

skalsteg 4. använder rekvisita så att det klart och tydligt framgår vad det är som hanteras. T ex mottagaren sträcker ut armen och tar blommorna så man verkligen får en känsla av att det är blommor han hanterar, vecklar kanske försiktigt också upp silkespapperet.

När Du bedömer en individ kan det hända att individen inte alls hanterar någon rekvisita, därför att det inte alls blir aktuellt i situationen. T ex en kille som står och diskuterar med en kompis på stan i en spelsituation, här blir det kanske aldrig aktuellt att ta upp en portmonnä, bläddra i en tidning eller annat. Om den individ Du bedömer i situationen inte alls hanterar rekvisita - därför att det aldrig blir aktuellt i situationen - gör då markering med 0.

För att underlätta skattningen på den 4-gradiga skalan får Du ett observationsformulär som ser ut så här: (visar)

För varje hantering av rekvisita - det förekommer ju ofta flera i en och samma situation: t ex bläddra i en tidning, därefter räcka en väska till någon - gör Du markering inom någon av skalstegskolumnerna, t ex bläddra i en tidning - streck i kolumn 2
räcka någon en väska - streck i kolumn 3

Om det aldrig blir aktuellt med någon hantering av rekvisita, markerar Du inte några streck.

Bilaga 6.

VARIABLERNAS INTERKORRELATIONER ÖVER SITUATIONER (studie A).

(Kendalls tau with ties)

	Till-fälle	PRYO/AFFÄR	PRYO/BIOPENGAR	AFFÄR/BIOPENGAR
Attribuering	3	(Alla pryosit har värdet 1,00)		-05
	5	(Många observationer saknas)		.00
Kategori A	3	.00	.07	-.11
	5	.28	.15	.51**
Kategori B	3	.11	.46**	.35*
	5	.17	.13	.20
Kategori C	3	.11	.06	.48**
	5	.49**	.22	.28
Kategori D	3	-.07	.14	-.51 (**)
	5	.27	-.14	-.30
Enheter/replik ≤ 2	3	-.05	.09	.38*
	5	.43**	.22	.26
Enheter/replik ≤ 3	3	.05	.57**	.50**
	5	.82	.16	.00
Interaktionsförloppet	3	.24	-.12	.08
	5	.34*	.23	-.04
Antal ord/agerande	3	.26	.36*	.51**
	5	.14	.02	.34*
Ögonkontakt	3	.40*	.36*	-.11
	5	.10	.34*	.10
Handrörelser - fingra på något	3	.30	-.03	.23
	5	.35*	.27	.15
Handrörelser - illustrera något	3	(Ingen förekomst i pryo-sit)		.19
	5	(Ingen förekomst i pryo-sit)		-.19
Hanterande av rekvisita	3	(Ingen förekomst i pryo-sit)		.59**
	5	(Ingen förekomst i pryo-sit)		.27
Inlevelse	3	1.00**	1.00**	1.00**
	5	För få observationer för beräkningar.		

Vid signifikanstestningarna indikerar: * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

MEDIANVÄRDEN VID PSYKODRAMATILLFÄLLE 3 FÖR UTVECKLINGS-STÖRDA OCH NORMALBEGÅVADE (studie A).

Variabel/ Situation	PRYO		AFFÄR		BIOPENGAR	
	utvst	norm beg	utvst	norm beg	utvst	norm beg
Attribuering	1,00	1,00	0,97	0,69	0,97	0,99
Verbalt flöde	3,00	7,25	3,50	11,75	3,00	5,75
Kategori A pos socialt bet	4,50	5,00	5,50	7,00	4,50	4,25
Kategori B+C uppgiftsorienterat bet	4,50	6,75	7,50	9,75	4,50	4,33
Kategori D neg socialt bet	0,30	0,38	0,17	1,13	1,30	0,38
Interaktionsförloppet	0,00	0,63	0,30	0,80	0,50	0,20
Ögonkontakt	1,88	1,98	1,79	1,67	1,79	1,92
Fingra på något	6,00	5,83	7,00	7,17	7,00	3,83
Illustrera något	Ingen förekomst		1,22	0,20	Ingen förekomst	
Rekvisita[1]	Ingen förekomst		2,17	3,33	2,39	3,63
Inlevelse	—— utvst 0,04 normalbeg 1,00 ————					

1) Skalan visade den begränsningen att det första skalsteget inte användes.

SIGNIFIKANSPRÖVNINGAR MEDDELST WILCOXON-TESTET AV MEDELVÄRDESSKILLNADERNA MELLAN PSYKODRAMATILLFÄLLENA 3 OCH 5 (studie A). (siffrorna i tabellen är T-värden)

Variabel	PRYO utvst	AFFÄR utvst	BIOP utvst	PRYO normal-beg	AFFÄR normal-beg	BIOP normal beg
Attribuering	Ingen förekomst	N<6	N<6	Ingen förekomst	N<6	N<6
Verbalt flöde	10	N<6	8	9	10	7
Kategori A	7	7,5	N<6	10	N<6	N<6
Kategori B+C	9	N<6	6,5	5	6	4
Kategori D	N<6	N<6	7,5	N<6	N<6	N<6
Interaktions-förloppet	N<6	N<6	N<6	N<6	N<6	N<6
Ögonkontakt	N<6	N<6	N<6	N<6	N<6	N<6
Fingra på något	14	6	8	0*	0*	4,5
Illustrera något	Ingen förekomst	4,5	Ingen förekomst		N<6	Ingen förekomst
Inlevelse	N<6			N<6		
Rekvisita	Ingen förekomst	N<6	N<6	Ingen förekomst	N<6	N<6

Om de båda samplen har samma värden på en viss observation, sjunker N. För N<6 finns inga signifikansnivåer angivna.

Vid signifikanstestningarna indikerar: * $p \leq 0{,}05$

MEDIANVÄRDEN AV VARIABLER I STUDIE B.

Medianvärden för variabelgrupp I.

Antal spelsit den agerande deltagit i	13	9	4	7	7
Variabler	Barbro	Kerstin	Anna	Per	Hans
Verbalt flöde	5,4	6,3	1,5	6,3	2,0
Kategori A pos socialt bet	4,0	4,6	0,5	2,0	1,1
Kategori B+C uppgiftsorient bet	5,3	4,3	3,0	6,0	2,0
Kategori D neg socialt bet	0,3	0,1	0,0	0,4	0,4
Ögonkontakt	2,0	1,8	2,0	1,9	1,8
Fingra på något	1,5	3,5	2,2	0,8	1,8
Illustrera något	0,2	0,1	0,1	0,5	0,1
Rekvisita	2,8	3,1	2,3	2,8	2,8
Inlevelse	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0

Medianvärden för variabelgrupp III.

Situationsanpassade pauser 3 - 4 sek	0,9	förekomst i 12 situationer
Situationsanpassade pauser ≥5 sek	0,6	förekomst i 10 situationer
Icke situationsanpassade pauser 3 - 4 sek	1,0	förekomst i 11 situationer
Icke situationsanpassade pauser ≥5 sek	0,2	förekomst i 5 situationer
Spelsituationstid	1,0	varierar: 0,2 - 3,3
Fnitter	0,1	förekomst i 4 situationer
Situationens avslutande [1]	Psyko-dramaled	= 13 Agerande = 6
Stöd i psykodramaspelet	0,4	förekomst i 8 situationer
Sociala felaktigheter	0,1	förekomst i 4 situationer
Uppfattning av spelinstruktionen	2 situationer missuppfattas	

1) avser frekvens, dvs i 13 fall avslutade psykodramaledaren spelet, i 6 fall de agerande.

MODELLSITUATIONEN: AFFÄR.

Expedit: Margareta
Kunder: Anne och Britt

M: Hej
A o B: Hej
A: Har ni Ring, ring slå en signal
M: Nää, den har inte kommit in än
A: Nä, det var ju tråkigt
B: Har du sett en sån festlig affisch
A: Vad snygg den var
B: Det tycker jag också
A: Jaa
(paus 3 sek, flickorna går för att leta efter skivor)
M: Ja, lådan längst bort är inte på rea
B: Är den inte
M: Det är bara dom här framme och dom här småskivorna
B: Jaha
A: Den där är väl tråkig
B: Tycker du, jag tycker den är bra
A: Jaa
B: Den här är väl bra
A: Ja
B: Den har jag hemma
A: Får jag låna den utav dig
B: Jaa, det kan du få
A: Jag ska fråga om jag får höra på den här skivan
B: Vilken av dom här två tycker du att jag ska ta
A: Jag tycker du ska ta den här
B: Jaa, jag tycker det också
A: Mm, får jag höra på den här
M: Jaa, det går bra
(paus 4 sek, M tar upp skivan)
Nää oh vilken spricka det var på den här
A: Fy vad tråkigt

M: Det måste va nån som har tappat den
A: Ja
M: Men det kanske finns nån mer däri om du tittar
A: Mm
B: Jag skulle ha den här
M: Jaha, den kostar 20 kronor
B: Oj då, jag har bara 10 kronor
M: Men det finns skivor på rea för 10 kronor också
B: Ja, jag får titta igen då
M: Ja, det går bra
A: Den här tror jag att jag ska be att få höra på
B: Ja jag vet inte vilken, jag tror jag hör på den här
A: Får jag höra på den här skivan
M: Jaa
(paus 4 sek, M lägger på skivan)
Där har du lurarna
(paus 3 sek, M lägger på skivan)
B: Jag skulle höra på den
M: Mm
(paus 6 sek, M lägger på skivan)
(Fnitter)
(paus 10 sek, flickorna lyssnar på skivorna)
A: Jag kan få, eller jag ska ha den här skivan
M: Du tar den
A: Jaa
M: Ja tack
A: Vad kostar den
M: 8 och 75
A: Jaha
B: Jag skulle ha den här
M: Mm
(paus 4 sek, betalning)
Tackar
(paus 5 sek, betalning)
Pengar tillbaka
A: Ja tack

(paus 7 sek, M förpackar skivan)

M: 8 och 75. Tack

(paus 4 sek, betalning)

Sådär, varsågod.

B: Tack

M: Tack så mycket. Hej.

A o B: Hej då

M: Hej

MODELLSITUATIONEN: BIOPENGAR. Bilaga 11.

Mamma: Ingmarie
Döttrar: Anne och Britt

I: Vill du ha lite kaffe
B: Jaa tack
(paus 3 sek, I häller upp kaffe)
B: Tack
A: Hej, vad gott det ska bli med fika
I: Jaa, smaka på mina nyköpta pepparkakor
B: Ja, det ska jag göra
A: Jaa
I: Dom ser så fina ut
A: Mm
(paus 3 sek, de rör i kopparna)
I: Här har du socker
A: Jaa
(paus 5 sek, flickorna knuffar på varandra och viskar)
I: Hur har det varit i skolan idag
B: Jättetrist
A: Sådär. sådär vanligt
(paus 6 sek, flickorna knuffar på varandra och viskar igen)
Mamma, kan inte vi få pengar
I: Jamen ni har ju veckopengen
B: Jamen dom är slut
I: Redan
B: Ja pengarna bara försvinner
I: Det var väldigt, ni måste spara dom lite
A: Jamen, det är så svårt
I: Vad köper ni för pengarna
B: Allt möjligt
I: Eh, vad ska ni ha pengar till
A: Till bio
I: Jamen det tycker jag ni ska tänka på att spara veckopengen till

B: Jamen det visste vi ju inte förut att vi skulle gå på bio

A: Och alla våra kompisar, kompisar ska gå på bio

I: Jamen det kan vi inte bry oss om. Ni förstår jag måste också tänka på pengarna så dom räcker till mat och hyra åt oss

A: Jamen då kan vi ju låta bli att köpa bullar

I: Jamen lite gott kan man väl unna sig ibland

A: Ja det ja

B: Jamen då kan väl vi få gå på bio då

I: Nää jag tycker vi har pratat om det här med veckopengen så mycket och ni måste lära er att spara pengarna, nää.

A: Det kan vi väl

I: Nää

A: Det är sista gången den går med

I: Njaa

(paus 6 sek)

A: Det kan vi väl få

I: Nää, nu har vi sagt nej och vi har pratat om veckopengen många gånger förut, så jag tycker att ni måste lära er

B: Men det är i alla fall sista kvällen den går

I: Njaa

(paus 3 sek)

B: Och så kan vi väl dra in på veckopengen nästa vecka

I: Njaa

A: Ja, det kan vi väl göra

I: Du menar att ni inte ska få någon veckopeng nästa vecka

B: Jaa

I: Ja, vi ska..

A: Bra!

I: Vi ska se. (Tar upp sin väska). Men det får bara bli för den här gången

A o B: Jaa

(paus 4 sek, I tar fram pengar)

I: Varsågod

(fnitter)

A: Tack

B: Tack

VERBALT FLÖDE (studie av modellinlärning).

Ökning + / Minskning - av antalet ord för den kompetenta, K, och de båda utvecklingsstörda, U_1 och U_2, för varje spelpar i affärs- och biopengarsituationen.

AFFÄRSSITUATIONEN.

	Kontrollgruppen				Experimentgruppen		
	K	U_1	U_2		K	U_1	U_2
Spelpar nr 1	+	+	+	Spelpar nr 7	-	+	+
2	-	-	-	8	-	+	+
3	+	-	+	9	-	+	-
4	-	-	-	10	-	+	+
5	-	0	+	11	+	+	+
6	-	+	-	12	-	+	+
	Ökning av den relativa andelen tal med 6 %				Ökning av den relativa andelen tal med 51 %		

BIOPENGARSITUATIONEN.

	Kontrollgruppen				Experimentgruppen		
	K	U_1	U_2		K	U_1	U_2
Spelpar nr 13	-	+	+	Spelpar nr 19	-	+	0
14	+	+	+	20	-	+	+
15	-	-	+	21	-	+	-
16	+	+	-	22	-	+	+
17	-	+	+	23	-	-	+
18	-	-	+	24	-	+	-
	Ökning av den relativa andelen tal med 13 %				Ökning av den relativa andelen tal med 26 %		

TYPEXEMPEL PÅ PÅTRYCKNINGAR INOM DE BÅDA HUVUDKATEGORIERNA OCH DESSAS FÖREKOMST I KONTROLL- OCH EXPERIMENTGRUPP VID DE BÅDA PSYKODRAMATILLFÄLLENA (studie av modellinlärning).

Påtryckningar som ej innehåller argument.

(Tjat, upprepande, stereotypa protester och vädjanden)

"Snälla mamma"
"Vi vill gå på bio"
"Vi vill gå ändå"
"Vi kan få tio kronor"
"Kan vi inte få pengar"
"Vi ska ha pengar av dig"
"Jooo"

Förekomst:	Kontrollgruppen	Experimentgruppen
Tillfälle 2	53 %	82 %
Tillfälle 3	74 %	35 %

Påtryckningar som innehåller argument.

Svaga:

"Det är så himla bra ikväll"
"Jag behöver det i alla fall, ut ikväll"
"Jag kan inte sitta inne ikväll"
"Lite kan vi unna oss"
"Annars får man inte gå in på bio" (underförstått: om man inte har pengar)
"Jaa, det räcker inte" (underförstått: veckopengarna)
"Det kostar bara 8 kronor"
"Bara den här gången"

Starka:

"Alla kompisarna ska gå"
"Sista gången bion går"
"Vi visste inte om bion förut"(underförstått: därför kunde vi inte heller spara pengarna till den)
"Om jag hade pengar skulle jag gärna låna ut"
"Vi kan dra in på veckopengen nästa vecka"

Förekomst:	Kontrollgruppen	Experimentgruppen
Tillfälle 2	46 %	18 %
Tillfälle 3	27 %	65 %

VARIABLERNAS INBÖRDES KORRELATIONER (studie av modellinlärning).
(Kendalls tau)

	Affär	Biopengar
Pauser - Verbalt flöde	-.16	-.12
Spelsituationstid - Verbalt flöde	.07	-.03
Spelsituationstid - Pauser	.58**	.25

Vid signifikanstestningarna indikerar: ** $p \leq 0,01$

Fotografierna på omslaget är TV-bilder från modellinspelningarna i affärs- och biopengarsituationen.

Foto: Bertil Gralvik

PsykologiFörlaget ab